

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BİREYSELÇİ/TOPLULUKÇU
ÖRGÜT YAPISI VE GÜÇ MESAFESİNE İLİŞKİN ALGILARININ
ÖZ YETERLİK İNANÇLARINA ETKİSİ

SAADET YÜKSEL

BOLU-2016

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BİREYSELÇİ/TOPLULUKÇU
ÖRGÜT YAPISI VE GÜÇ MESAFESİNE İLİŞKİN ALGILARININ
ÖZ YETERLİK İNANÇLARINA ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Saadet YÜKSEL

Danışman
Doç. Dr. Yusuf CERİT

BOLU, OCAK- 2016

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Saadet YÜKSEL'e ait '' Sınıf öğretmenlerinin bireyselsei- toplulukçu örgüt yapısı ve güç mesafesine ilişkin algılarının öz yeterlik inançlarına etkisi'' adlı çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. 18/01/2016

Akademik Unvan, Ad ve Soyad

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Yusuf CERİT

Üye : Doç. Dr. Kaya Yıldız

Üye: Yrd. Doç. Dr. Ayhan Ural

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Doç Dr. Türkan Argon
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUN OLDUĞUNA İLİŞKİN METİN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum“Sınıf öğretmenlerinin bireysellik-toplulukçuluk örgüt yapısı ve güç mesafesine ilişkin algılarının öz yeterlilik inançları üzerinde etkisi “ başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim .

18.01.2016

Saadet YÜKSEL

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BİREYSELÇİ/TOPLULUKÇU ÖRGÜT YAPISI VE GÜÇ MESAFESİNE İLİŞKİN ALGILARININ ÖZ YETERLİK İNANÇLARINA ETKİSİ

Yüksel, Saadet

Yüksek Lisans Tezi

İlköğretim Ana Bilim Dalı

Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Yusuf CERİT

Ocak,2016; xiv +90 Sayfa

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin bireyselci- toplulukçu örgüt yapısı ve güç mesafesi algılarının öz yeterlilik düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın örneklemini İzmir ili merkez ilçelerinde (Karşıyaka, Konak, Gazimir, Balçova, Narlıdere, Güzelbahçe, Bayraklı, Karabağlar) görev yapmakta olan 351 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada öğretmenlerin öz yeterliliklerinin belirlenmesi için Tschannen Moran ve Woolfolk Hoy tarafından geliştirilen “Öz Yeterlilik Ölçeği; bireysencilik ve toplumsalcılık algılarının belirlenmesi için Erdil ve Wasti’nin (2002) Türkçe geçerliliğini ve güvenirliğini yaptığı, “Örgütsel Toplulukçuluk ve Bireysencilik Ölçeği”, güç mesafesi algılarını ölçmek için ise Dorfman ve Howell tarafından (1988) geliştirilmiş ve Türkçeye Akyol (2009) tarafından uyarlanan “Güç Mesafesi Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama araçları bizzat araştırmacı tarafından elden öğretmenlere dağıtılmış, ölçekler ve yapılan çalışmayla ilgili tüm açıklamalar yapıldıktan sonra uygulanmıştır. Veriler SPSS 20 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmada verilerin analizinde ortalama, standart sapma, Pearson Korelasyon Analizi ve Regresyon analizi kullanılmıştır.

Bu araştırmada sınıf ğretmenlerinin ğrenci katılımına yönelik öz yeterlilik, öğretimsel stratejilerine yönelik öz yeterlilik, sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik alanlarında ortalamanın üzerinde öz yeterliliğe sahip olduklarını düşündükleri belirlenmiştir. Sınıf ğretmenlerinin toplulukçuluk algılarının, bireyselcilik, algılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin g mesafesine ilişkin algıları ise ortalama değerin altında yer almaktadır. Sınıf ğretmenlerinin ğrenci katılımına yönelik öz yeterlilik, öğretimsel stratejilerine yönelik öz yeterlilik, sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik algılarının olumlu yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir etkiye sahip olduğunu, sınıf ğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile bireyselcilik-toplulukçuluk ve güç mesafesi algıları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf ğretmeni, öz yeterlilik, bireyselcilik, toplulukçuluk, güç mesafesi.

ABSTRACT**EFFECTS OF PRIMARY TEACHERS' PERCEPTIONS ASSOCIATED WITH
INDIVIDUALIST/COLLECTIVIST ORGANISATION STRUCTURE AND
POWER DISTANCE ON SELF-EFFICIENCY BELIEFS**

Yuksel, Saadet

Master Thesis

Head of Department of Primary Education

Department of Classroom Teaching

Thesis Supervisor: Doç Dr. Yusuf CERİT

January,2016; xiv +90 Pages

The aim of this study is to examine the effects of classroom teachers' individual-collectivistic perceptions and power distance perceptions on their levels of self-efficiency. The sample group comprises 3671 acting classroom teachers from central districts of İzmir (Karşıyaka, Konak, Gazıemir, Balçova, Narlıdere, Güzelbahçe, Bayraklı and Karabağlar). In the present study, in order to determine the self- efficiency of the teachers, the "Self efficiency Scale" developed by Tschannen Moran and Woolfolk Hoy was used; to determine their individualistic and collectivistic perceptions, the "Organisational Collectivism and Individualism Scale" validated by Erdil and Wasti (2002) was used; and to determine their power distance perceptions, the "Power Distance Scale" developed by Dorfman and Howel (1988) and adapted to Turkish by Akyol (2009) was used. The data gathering tools were circulated to the teachers by hand by the researcher himself (herself) and the scales were applied after all the necessary explanations about the study had been given. The data gathered were analysed by using the SPSS 20 programme. In the present study, through the analysis of the data, mean, standard deviation, Pearson Correlation Analysis and Regression analysis were used.

In the present study, it was observed that the classroom teachers thought that they had more self- efficiency than mean scores about their self- efficiency of involving students in the learning process, their self- efficiency of teaching strategies and their self- efficiency of classroom management. The study reveals that classroom teachers' collectivistic perceptions are higher than their individualistic perceptions. Their perceptions about power distance are lower than the mean score. The study also reveals that classroom teachers' perceptions of self- efficiency about students' involvement, teaching strategies and classroom management have a positive and statistically meaningful effect and that there is a positive relationship between their self- efficiency beliefs and their perceptions of individualism-collectivism and power distance.

Key Words: Pre-service teacher, self efficacy, individualism, collectivism, power distance.

TEŞEKKÜR

Lisans eğitimim ve yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi, beceri ve tecrübesini benden esirgemeyen, farklı ve yeni konulara dair perspektifimin gelişmesini sağlayan değerli tez danışmanım Doç. Dr. Yusuf Cerit başta olmak üzere bana katkı sağlayan bütün hocalarıma çok teşekkür ederim.

Her zaman ve her anlamda benden desteğini esirgemeyen, bana güç veren çok değerli aileme, özellikle de tez sürecimin her anında yanımda olan ve bu sürecin bitmesinde büyük katkı sağlayan babam, Seyit Yüksel'e en içten saygılarımı ve sevgilerimi sunar, teşekkür ederim.

Tezimin belli bölümlerinde bana yardım etmek adına üstün çaba sarf eden Aleksandra Gasza ve Marta Grodziska'ya, her zaman destek ve yardımlarını esirgemeyen, her aşamada yanımda olan Öykü Şener'e, Duygu Kaya'ya ayrıca teşekkürlerimi sunarım.

Saadet YÜKSEL

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR.....	vii
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	viii
EKLER DİZİNİ.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xii

I. BÖLÜM

1.Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	6
1.3. Araştırmanın Amacı.....	6
1.4. Araştırmanın Önemi.....	7
1.5. Sayıtlılar.....	8
1.6. Sınırlılıklar.....	8
1.7. Tanımlar.....	8

II. BÖLÜM

2.Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür.....	10
2.1.Öz Yeterlilik.....	10
2.1.1.Sosyal Bilişsel Teori.....	10
2.1.2. Öğretmen Öz Yeterliliği.....	13
2.1.3. Öz Yeterlilik İnancının Kaynakları	16
2.2. Bireysellelik / Toplulukçuluk.....	19

2.2.1.Toplulukçul ve Bireyselcilik Arasındaki Farklılıklar.....	21
2.2.2. Bireycilik / Toplulukçuluğun Kültür İçindeki Yeri.....	24
2.2.5.Bireyselcilik/ Toplulukçuluk ve Öz Yeterlilik Arasındaki İlişki.....	25
2.3. Güç Mesafesi.....	28
2.3.1.Güç mesafesi ve eğitime yansımaları.....	30
2.3.2.Güç Mesafesi ve Öz Yeterlilik Arasındaki İlişki.....	32
2.4. İlgili Araştırmalar.....	34

III.BÖLÜM

3.Yöntem.....	38
3.1.Araştırmanın Modeli.....	38
3.2. Evren ve Örneklem.....	38
3.3. Veri Toplama Yöntemi ve Aracı	42
3.3.1. Kişisel bilgi formu.....	42
3.3.2.Öğretmen öz yeterlik ölçeği.....	42
3.3.3Örgütsel bireyselcilik ve toplulukçuluk ölçeği	44
3.3.4 Güç mesafesi ölçeği.....	45
3.4. Verilerin Analizi.....	46

IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorumlar.....	47
4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	47
4.1.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar.....	47
4.1.2. İkinci alt problem.....	50
4.1.3. Üçüncü alt problem.....	53
4.1.4. Dördüncü alt problem.....	55

V. BÖLÜM

5.Sonuç ve Öneriler.....	58
5.1. Sonuç.....	58
5.2.Öneriler.....	59
5.2.1. Uygulayıcı ve eğitim yöneticilerine yönelik öneriler.....	59
5.2.2. Diğer araştırmacılara öneriler.....	60
 KAYNAKÇA.....	 61

EKLER.....	83
EK-1 Öğretmenlik Mesleği Öz Yeterlik İnançları Ölçek Formu.....	85
EK-2 Örgütsel Bireysellik ve Toplulukçuluk Ölçeği Formu.....	86
EK-3 Güç Mesafesi Ölçeği.....	87
EK-4 Ölçek Kullanım İzni.....	88
EK-5 Araştırma İzni Onayı.....	89
EK-6 Özgeçmiş.....	90

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Toplulukçu kültürler ve bireyci kültürler arasındaki farklılıklar	22
Tablo 2.2. Güç mesafesi yüksek ve düşük öğretim ortamlarının boyutlara göre karşılaştırılması.....	31
Tablo 3.1. Sınıf öğretmenlerinin evren içerisindeki oranları.....	39
Tablo 3.2. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı	40
Tablo 3.3. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre dağılımı.....	40
Tablo 3.4. Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre dağılımı.....	41
Tablo 3.5. Öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımı.....	41
Tablo 4.1. Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik, Bireysellik, Toplulukçuluk ve Güç Mesafesi Algı Düzeylerine, İlişkin Ortalamalar, Standart Sapmalar.....	48
Tablo 4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Bireysellik Algıları ile Öz Yeterlilik İnançları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları.....	51
Tablo 4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Bireysellik Algıları ile Öz Yeterlilik İnançları Arasındaki Regresyon analizi sonuçları.....	52
Tablo 4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Toplulukçuluk Algıları ile Öz Yeterlilik İnançları Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları	54
Tablo 4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Güç Mesafesi Algıları ile Öz Yeterlilik İnançları Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları	55

I. BÖLÜM

1.Giriş

Bu bölümde; problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, alt problemler, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar bölümlerine yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Eğitim sisteminin yapı taşı oluşturarak öğretmenlerin görevlerini etkin bir şekilde yerine getirmelerinde etkili olan faktörlerden biri olan yeterlilik algısı (Kurt, 2012), otuz yıldan fazla bir zaman önce, Bandura (1977) tarafından araştırmaya değer görülmüş, sonrasında da birçok çalışmaya konu olarak seçilmiştir. İnsanların öğrenmesi, performansı ve motivasyonu üzerinde güçlü etkileri olan (Bandura, 1977) öz yeterlilik algısı, öğrencilerin eğitiminde ve sınıf ortamının düzenlenmesinde önemli bir etkiye sahip olan sınıf öğretmenlerinin öğretmek için sarf ettikleri çabayı, mesleki hedeflerinin düzeyini ve buna bağlı olarak oluşturacakları hedefleri etkilediği görülmektedir (Hoy ve Spero, 2005).

Öz yeterlik inancına bağlı olarak, öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerin, öğretimin ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönütlerin de farklılık gösterdiği, bunların da öğrenci motivasyonu ve başarısını etkilediği (Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu, 2002; Türkmen, 2007) ortaya konmuştur. Çünkü öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, öğrenci başarısını ve motivasyonunu kontrol edebileceklerine, en azından etkileyebileceklerine inanırlar (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998). Benzer

şekilde, öğretme yeteneklerine güvenen öğretmenlerin, uzun süre sebat edeceği ve farklı dönütler vereceği de belirtilmektedir (Gibson ve Dembo, 1984; Sparks, 1983).

Bandura'ya (1995) göre, bir bireyin öz yeterlilik inancı dört bilgi kaynağından etkilenmektedir. Bunlar; (1) doğrudan deneyimler, (2) dolaylı yaşantılar, (3) sözel ikna ve (4) psikolojik durumdur. Bandura (1986), öz yeterlilik üzerindeki en güçlü etkinin doğrudan yaşantılar olduğunu belirtmektedir. Burada, davranışın ya da işin başarılı biçimde gerçekleştirilmesi, kişinin söz konusu davranışa veya işe yönelik öz yeterliliğinin artmasına katkı sağlar. İkinci güçlü etki ise dolaylı yaşantılardır ki, bu başka kişilerin bir işi/durumu başarılı biçimde gerçekleştirmeye yönelik görünmeleridir. Üçüncü etki kaynağı, sözel iknadır. Eğer kişiyi ikna edici sözler gerçekçi olursa, bu durum kişinin başarılı olmaya ilişkin olası çabalarını destekleyebilir. Son etki kaynağı ise, stres, yorgunluk vb. gibi fizyolojik ve duygusal durumların bireyin öz yeterlilik inancını etkileyebileceğidir (Bandura, 1995).

Öz yeterlilik insan davranışını birkaç yolla etkiler: Birincisi, davranış seçimine olan etkisidir. İnsanlar yetenekli olduğu ve kendilerine güven duydukları görevler ile meşgul olurken, yetenekli olmadıkları ve kendilerine güvenmedikleri görevlerden kaçınırlar. İkincisi, öz yeterlilik, insanların anksiyeteye yönelik ne kadar çaba harcayacaklarını ve ne kadar uzun süre sebat gösterebileceklerini belirlemelerine yardımcı olur. Üçüncüsü, öz yeterlilik inançları kişinin düşünce modellerini ve duygusal tepkilerini etkiler. Düşük öz yeterliliğe sahip insanlar bir şeyin olduğundan daha zor olduğuna inanabilir, bu inançları stresi artırabilir ve problemi çözmeye yönelik dar bir vizyona sahip olmasına neden olabilir (Kumar ve Lal, 2006).

Bandura (1977) dâhil bir kısım araştırmacı, öz yeterliliğin göreve özel olduğunu ve sadece kısıtlı oranda, o görevle ilişkili başka görevlere de genellenebileceğini düşünmektedir. İkinci tip öz yeterlilik algısı ise, alana özel öz yeterliliktir ve yönetsel öz yeterlilik algısı da bu kapsamda değerlendirilmektedir. Literatürde üçüncü olarak, genel öz yeterlilik algısından söz edilmektedir. Genel öz

yeterlilik algısı, kişinin karşılaşılabileceği tüm zorluklarla ilgilidir ve diğer öz yeterlilik tiplerine göre daha değişmez bir yapıda olduğu vurgulanmaktadır. Örgütsel alanda bireylerin öz yeterlilik algıları, başta bireysel performans olmak üzere, örgütsel süreçleri birçok yönlerden etkileyen önemli bir faktördür. Öz yeterlilik algısının yarattığı etkileri içerisinde belki de en önemlisi; bu kavramın, kişinin gelecekteki iş performansını geçmiş performansından bile daha yüksek oranda açıklayabilme gücüne sahip olmasıdır (Çetin,2011).

Eaton ve Dembo (1996), kültürel ve etnik değişkenlerinin, bireyin öz yeterlik inançlarını negatif etkileyen faktörler olduğunu vurgular. Örneğin, Asya-Amerika’lı ve Amerika’lı dokuzuncu sınıf iki ayrı grup öğrenci üzerinde yaptığı motivasyonel inançla ilgili çalışmasına göre, akademik başarısızlık korkusunun Asya-Amerika’lı öğrenciler üzerinde daha yoğun görüldüğünü ortaya çıkarmıştır. Bu durumun gerekçesini, kültürel ve etnik faktörler olarak göstermiştir.

Öz yeterlik algılarının artırılması açısından mesleğe yönelik öz yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi önemli olarak gösterileceği gibi bunun yanında öğretmenlerin benimsedikleri kültürel özellikler ile öz yeterlilik arasındaki ilişkinin incelenmesi de göz önünde bulundurulması gereken unsurlar olarak ifade edilebilir.

İnsanlar içinde yaşadıkları kültürlerin birer yansımasıdır ve sahip oldukları kültürleri oluşturdukları sistemlere de taşırlar. İnsanların, grupların, örgütlerin, toplumların ve devletlerin; geçmişlerinin bilinmesi, bugünlerinin tanınması ve yarınlarnın öngörülmesi sahip oldukları kültür hakkında bilgi sahibi olmayı gerektirir (Ergun, 1991). Hofstede (1980), toplumların değer boyutlarında farklılaştığını ve bu farklılıkların örgütsel davranış ve uygulamalarda toplumlar arası farklılıklara yol açtığını belirtmektedir. Bu kültürel değer boyutları içerisinde belki de üzerinde en çok çalışılanı bireycilik-toplulukçuluk boyutlarıdır (Kağıtçıbaşı, 1994; Kim, 1994; Triandis, 1995).

İnsanların kendileri için belirledikleri amaçları, bu amaçlara ulaşmak için ne kadar çaba harcayacaklarını, karşılaştıkları güçlüklerle ne kadar yüz yüze kalabileceklerini ve başarısızlık karşısındaki tepkileri olan öz yeterliliği (Bıkmaz, 2004), bireysellik-toplulukçuluk ve güç mesafesiyle ilişkilendirdiğimizde; toplulukçu toplumlarda çocuklar, tartışmalardan kaçınacak, yüzlerinin kızarmaması yönünde hareket edecek ve utanma duygusu ağır basacak, eğitim felsefesi de farklılık gösterecektir. Bireyselci toplumlarda eğitim, kişiyi birey olarak hayata hazırlamaya ve hayatı boyunca öğrenmeyi öğretmeye yönelik olurken, toplulukçu toplumlarda eğitim, sadece gençler için gerekli olan bir süreç olarak kabul edilip, gençleri toplum tarafından kabul edilen davranışları kazandırmaya yönelik olacaktır (Hofstede, 1991). Bu bağlamda toplulukçu toplumlarda ‘biz’ algısının ağır basması ve bireyin kişisel karar vermekten kaçınmasının ayrıca kendisini topluma kabul ettirme çabasının, bireylerin hayatlarını etkileyecek olaylara ilişkin önemli ölçüde performansta bulunabilme yeteneklerine ilişkin inançları olan öz yeterlik (Üredi ve Üredi, 2006) düzeylerini, olumsuz etkileyeceği belirtilebilir. Buna karşın denetimin, bireyin içsel baskısıyla sağlandığı (Sargut, 1994), bağımsız bir benlik algısına sahip sonuç yönelimli, öz saygısı fazla, kendini gerçekleştirme ve farklı olma isteği fazla olan bireyci eğilimli fertlerden oluşan (Triandis ve Suh, 2002; Markus ve Kitayama, 1991) bireyselci toplumlarda ise, öz yeterlik düzeylerinin olumlu etkileneceği ifade edilebilir.

Diğer bir kültür boyutu olan güç mesafesi ise, Hofstede (1994, 28)’ye göre, örgüt üyelerinin statü, zenginlik, yakınlık, büyüklük ve saygınlıktan kaynaklanan gücün eşit olmayan dağılımını kabul etme derecesidir. Bazı toplum bireyleri gücün eşit olmayan dağılımını olağan karşılarken, bazıları ise olağan karşılamamakta ve bu eşitsizliğin üstesinden gelmeye çabalamaktadır (Hatch, 1997, 207). Güç mesafesinin yüksek olduğu toplumlarda hiyerarşi, varoluşsal eşitsizlik anlamındadır. Güç, toplumun temel gerçeğidir. İyi ve kötünden önce gelir. Ayrıcalıklar ve statü sembolleri sürekli olarak vurgulanır. Çocuklara itaat öğretilir (Hofstede, 1989, 60; Hofstede, 1994,5). Buna karşın düşük güç mesafesine sahip örgütlerde ise gücün merkezde toplanmasına hoşgörü ile bakılmaz ve çalışanlar kendilerinin de verilen kararlara katılmaları gerektiğine inanırlar

(Rodrigues, 1998). Bireyin kendi yetenek algısına ve belirli bir iş yapabilme yeteneğine ilişkin inancı (Kurt, 2012) olan öz yeterliğin, üstlerinden aldığı emirlerle karşılaştığı güçlüklerin üstesinden gelen güç mesafesi yüksek toplumlarda ise, bireylerde olumsuz yönde gelişim göstereceği ifade edilebilir. Çünkü aynı zamanda bireyin gelecekte karşılaşabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı ve inancı olan (Bıkmaz, 2006; Senemoğlu, 2004) öz yeterliğin, itaatin ve alınan emirlerin, verilen kararlarda baskın olduğu toplumlarda, olumsuz yönde etkileneceği de belirtilebilecek bir başka noktadır.

Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmen öz yeterlik inançlarına (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Erdem, 2008; Otacioğlu, 2008; Senemoğlu, Demirel, Yağcı ve Üstündağ, 2009; Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010; Yaşar, Gültekin ve Ersoy, 2006; Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu, 2008) yönelik çalışmalar yapıldığı ancak öz yeterliğin benimsenen ulusal kültür boyutlarıyla ilişkilendirilmediği görülmektedir.

Öğretmen öz yeterliliği kavramının öğretmenlerin öğretmek için sarf ettikleri çabayı, mesleki hedeflerinin düzeyini ve buna bağlı olarak oluşturacakları hedefleri etkilediği (Hoy ve Spero, 2005), öğretmenlerin yükseköğretim yeterliliği sergilediklerinde ise öğrencilerin daha istekli oldukları ve zihinsel gelişmelerinde de önemli bir artış meydana geldiğinin görülmüş olması (Bandura, 1994), eğitim sisteminin yapı taşları olan öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarıyla ilgili araştırma yapılmasını gerekli kıldığı ifade edilebilir. Öz yeterliliğin bu noktada içerisinde bulunduğu örgütün kültür boyutlarıyla da etkileşim halinde olduğu ve etkilendiği ifade edilebilir. Çünkü örgütsel kültür çalışma yaşamında güçlü bir değer mekanizmasıdır (Callahan ve Fleenor, 1988). Araştırmacılar tarafından örgütlerin kültürel özellikleri ile başarıları arasında güçlü bir ilişki olduğu vurgulanmaktadır (Erdem ve İşbaşı, 2001). Bu açıdan bireyselci-toplulukçu örgüt yapısı ve güç mesafesi ile öz yeterlilik arasındaki ilişkinin incelenmesi, alan yazındaki bu boşluğun doldurulmasına katkı yapabilecek ve öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerini artırabilmek için dikkat edilmesi gereken faktörlerin neler olduğunun ortaya çıkmasına

yardımcı olabilecektir. Bu nedenle bu çalışma sınıf öğretmenlerinin bireysencilik-toplulukçuluk örgüt yapısı ve güç mesafesine ilişkin algılarının öz yeterlik inançları üzerinde etkisi incelenmek istenmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi “Sınıf öğretmenlerinin bireyselci- toplulukçu örgüt yapısı ve güç mesafesine ilişkin algılarının öz yeterlilik inançları üzerinde etkisi var mıdır? olarak belirlenmiştir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Sınıf öğretmenlerinin bireyselci-toplulukçu algıları ve güç mesafesi algılarının öz yeterlilik algıları üzerindeki etkisinin ne düzeyde olduğunu belirlemektir.

Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Sınıf öğretmenlerinin bireysencilik, toplulukçuluk, güç mesafesi ve öz yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşleri nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarıyla bireysencilik algıları arasında ilişki var mıdır?
3. Bieysencilik algılarının öz yeterlilik inançlarına etkisi var mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarıyla toplulukçuluk algıları arasında ilişki var mıdır?
5. Toplulukçuluk algılarının öz yeterlilik inançlarına etkisi var mıdır?

6. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarıyla güç mesafesi algıları arasında ilişki var mıdır?
7. Güç mesafesi algılarının öz yeterlilik inançlarına etkisi var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Toplumsal gelişmenin sağlanması büyük ölçüde eğitimin kalitesinin artmasına bağlıdır. Eğitim sistemi içerisinde önemli bir yere sahip öğretmenlerin niteliklerinin artması da bu bakımdan önemlidir. Bu noktada okul gibi önemli bir örgüt içerisinde bulunan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin artması; öğrenci başarısına ve gelişimine nasıl etki ediyorsa, örgüt içerisinde farklı değişkenlerle ilişkilerinin araştırılması da bu denli önemli kabul edilebilir. Okul çalışanlarının birikimleri, karşılıklı etkileşimleri zamanla okulda, o okula özgü bir kültürün gelişmesine neden olmaktadır. Bu kültür norm, inanç, tutum, beklenti, davranış ve eğilimlerden oluşmaktadır. Sonunda okulda nelere önem verildiği, nelerin değersiz bulunduğu, nasıl hareket edileceği konusunda personel arasında bir ortaklaşma doğmaktadır (Balcı, 1993). Ekonomik, sosyal ve politik gelişmelere bağlı olarak okul-çevre ilişkileri de etkili olmaktadır. Çünkü okullar çevredeki yerel güçler ile ailelerin istek ve beklentilerine duyarsız kalamaz olmuşlardır (Hallinger ve Heck, 1998). Bu bağlamda öğretmenlerin farklı kültürel eğilimlere sahip olup, bu eğilimi geliştirme çabası içerisinde oldukları da ifade edilebilir.

Bireylerin davranışlarının ve aktivitelerinin temel belirleyicisi olarak bilinen örgütsel yapının (Dalton vd, 1980) kültürel boyutlarının belirlenmesi ve öğretmenlerin performanslarında belirleyici bir role sahip olan öz yeterlik algılarıyla ilişkilerinin incelenmesinin öz yeterlik algı düzeylerinin arttırılmasında önemli olduğu ifade edilebilir.

Performans üzerinde, kültürün etkilediği süreçler ve uygulamalar (motivasyon, iletişim, yönetim ve liderlik tarzı gibi) vasıtasıyla ortaya çıkan davranışların rolü olduğu

söylenbilir. Dolayısıyla, kültür vasıtasıyla bu örgütsel süreç ve uygulamalar ne kadar etkin bir biçimde gerçekleşirse, bu süreçlere bağlı olarak ortaya çıkan davranışlar da o derece başarılı bir performansın oluşmasına katkıda bulunabilir (Poussard ve Erkmen, 2008). Örgütün yapısının ve kültürel boyutlarının belirlenmesi ve çeşitli değişkenler üzerindeki etkisinin incelenmesi de bu noktada önem teşkil etmekte, performansın geliştirilmesi adına da araştırılmaya değer görülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilecek sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleriyle örgüt yapısı arasındaki ilişkinin tespit edilmesi; bu konuda çalışacak diğer araştırmacılara kaynak teşkil etmesi ve eğitimcilerin dikkatini örgüt yapısının, öz yeterliliğe olan etkisine çekmesi beklenmektedir.

1.5. Sayıtlılar

1. Araştırmanın örneklemini oluşturan sınıf öğretmenleri, ölçek maddelerini doğru anlamışlar ve gerçek duygularını yansıtarak cevaplamışlardır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma İzmir ilinde merkez ilçelerdeki 351 sınıf öğretmeniyle sınırlıdır.
2. Araştırma 2014-2015 yılları arasında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin görüşlerini kapsamaktadır.
3. Araştırma sınıf öğretmenlerinin, öz yeterlilik ölçeği, bireysellik/toplulukçuluk ölçeği ve güç mesafesi ölçeğine ilişkin görüşleri ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan kavramların işlevsel tanımları aşağıda verilmiştir.

Öz yeterlilik; Kişinin her durumda karşılaşılabileceği bir dizi stresli durumla baş etmede, değişmesi güç bir yetkinliğine olan inancıdır (Luszczynska ve diğerleri, 2005).

Bireysellik; Bireyin, amaçlarının, iradesinin merkeze alındığı, toplumsal olanın ise çevrede konumlandırıldığı bir varoluş biçimidir (Oyserman, Coon ve Kimmelman, 2002).

Toplulukçuluk; Bireylerin ülkelerine hizmet etmek için kişisel rahatlarından vazgeçmek suretiyle kendilerini uluslarına adanmasıdır (Anu, Allik, 1999).

Güç Mesafesi: Bir toplumda insanların, örgütler ve bir bütün olarak toplumdaki güç dağılımı hakkında sahip olduğu algılamalardır (Hofstede, 1997).

II. BÖLÜM

2.Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür

Bu bölümde araştırmada yer alan öz yeterlilik inancı, bireyselci-toplulukçu örgüt yapısı ve güç mesafesi algısı ile ilgili kuramsal çerçeve ve ilgili literatür yer almaktadır.

2.1.Öz Yeterlilik

Öz yeterlilik kavramı, insan davranışının önemli bir belirleyicisi olarak Sosyal-Bilişsel Kuram kapsamında Bandura (1989, 1994, 1997) tarafından tanımlanmış ve daha sonra da bu kavramı ele alan pek çok kuramsal ve deneysel çalışma yapılmıştır (Yıldırım ve İlhan, 2010).

2.1.1. Sosyal bilişsel teori

Sosyal öğrenme kuramı, ilk önce 1950'lerin ortalarında Rotter tarafından geliştirilmiş, ancak kurama asıl büyük katkı daha sonra Bandura ve Mischel tarafından yapılmıştır. Sosyal öğrenme kuramının temel öğeleri davranışçı kuramlardan türemeleridir (Hogben ve Byrne, 1998). Rotter'in kuramı (a) davranış potansiyeli, (b) beklenti, (c) pekiştireç değeri ve (d) psikolojik durum olmak üzere dört ana kavram üzerine oturmaktadır. Sosyal Öğrenme Kuramına göre bu kavramlar birbiriyle etkileşim halindedir (Açıkgöz, 2003).

Rotter (1954)'e göre denetim odağı, kişilerin karşılaştıkları durumlarla ilgili davranışlarını tahmin etmede kullanılan çok genel bir beklentidir. Fakat çok özel durumlarda kişiler değişebilir. Örneğin, dışsal denetim odaklı bir kişi içsel denetim odaklı gibi de davranabilir. Çünkü öğrenme süreçleri, kişilere kendi kontrollerinin ne olduğunu düşünmeksizin bazı belli durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini öğretmiştir. Bunun nedeni, çevrenin ve tarihsel sürecin, davranışların sergilenmesinde ve niteliğinde rol oynamasıdır. Rotter'e göre, insan, hayatına tesir eden yaşam deneyimlerini etkileyebilme yeteneğine sahip bilinçli bir varlıktır. Bununla birlikte dış uyarıcılar ve pekiştireçler de insan davranışlarını etkilemektedirler. Kişilik, bireyin kendisi ile çevresi arasındaki ilişkiyi temsil etmektedir. İnsan davranışını anlayabilmek için hem bireyi (geçmiş öğrenme ve tecrübelerini), hem de çevresini (bireyin farkında olduğu ve tepki verdiği uyarıcıları) göz önünde bulundurmak gereklidir (Mearns, 2004; Korkmaz, 2003).

Günümüzde ise Sosyal Öğrenme Kuramı deyince akla ilk olarak Albert Bandura gelmektedir. Bandura'nın ilk olarak öğrenmeye getirdiği yaklaşım sosyal davranışçılıktır. Sosyal öğrenme kuramı da Albert Bandura tarafından bireylerin nasıl öğrendiklerini açıklamak üzere ortaya atılmıştır. Daha sonra, taklit ve gözlemin, insanın öğrenmesini açıklamada yetersiz kaldığını anladığında, Bandura kuramını düşünme, hafıza, dil ve davranışların sonuçlarını tahmin etme ve değerlendirme gibi bilişsel süreçleri de içine alacak biçimde genişletmiştir (Malone, 2002).

Sosyal öğrenme kuramı değişik görüş açılarının bir karışımı olarak şu şekilde tanımlanmıştır (Muuss 1996, 281): “Sosyal öğrenme kuramı klinik olarak çok yönlü psikoanalitik kavramlar ile deneysel olarak katı davranışsal yapıların bir karışımıdır.” Sosyal öğrenme kuramının ana teması bireylerin kendi gelişimlerini sağlamada aktif katılımcılar olduklarıdır. Bununla birlikte, sosyal öğrenme kuramının ilkelerine göre bir kişinin kendi öğrenme aktivitelerini ve motivasyonunu düzenlemeye olan öz yeterlilik algısı, bireyin entelektüel gelişimi açısından çok önemlidir. Eğitimin en büyük amaçlarından birisi, öğrencilere yaşamları boyunca kendi kendilerini eğitebilmeleri için gerekli entelektüel araçları ve kendini düzenleme kapasitelerini kazandırabilmektir.

Sürekli gelişen eğitimsel teknolojiler ve bilimsel değişimlerin hızı, kendi kendini düzenleyerek öğrenme için gerekli öz yeterlilik algısının önemini ve önceliğini artırmıştır (Bandura, 2002).

Bireyler davranış sergilerken, davranışın oluşumunda ve etkinliğinde bu davranışa olan inancın etkisinde hareket ederler, davranışla beraber sonuç beklentisine girerler. Bu sıralama, sonuç beklentisi ile yapılan davranışlarda öz-yeterlilik inancının etkili olduğunu göstermektedir (Bandura, 1982).

Öz etkililik-yeterlilik (ÖEY) kavramı ilk kez Albert Bandura tarafından 1977 yılında, “Bilişsel Davranış Değişimi” kapsamında ileri sürülmüştür. Güçlü bir bireysel yeterlilik duygusunun daha sağlıklı olma, daha yüksek başarı ve daha yeterli sosyal bütünleşme ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu kavram okul başarısı, duygusal bozukluklar, fiziksel sağlık, kariyer seçimi ve sosyopolitik değişim gibi pek çok farklı alanda kullanılabilmektedir (Schwarzer ve Fuchs, 1995; Andrew ve Vialle, 1998).

Bandura, öz yeterliliği; bireyin belli bir performansı göstermesi için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı bir biçimde gerçekleştirme kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı olarak açıklamıştır (Lee, 2005). Öz yeterlilik, algılanan, gözlenen bir beceri değil, bazı şartlar altında bireyin becerileri ile “ne yapabilirim” sorusuna verdiği cevap ile ilgili duyduğu içsel inançtır (Snyder ve Lopez, 2002, 278). Bunun yanında öz yeterlilik literatürde, “kişilerin, talep edilen zor görevler ve kendi uygulamaları üzerinde kontrol tesis edebilme yeteneklerine olan inancı” olarak (Luszczynska, Gutierrez-Dona ve Scahwarzer, 2005, 82) da ifade edilmiştir.

Leithwood (2007) öz yeterliliğin, bir kişinin yetenek veya kapasitesine ilişkin inancı olduğunu belirtirken, kişinin öz yeterlilik algısının bir kişinin gerçek yeteneği veya kapasitesi olmadığına işaret etmiştir. Bir kişi herhangi bir davranışa ilişkin olarak kendi performansını yeterli görüyor olabilir ama gerçekte ortaya koyduğu performans yetersiz olabilir. Bunun tersi de söz konusu olabilir. Örneğin, mükemmeliyetçi ve sürekli daha

iyinin arayışında olan bir kişi performansını yeterli görmeyebilir. Ancak bu kişinin ortaya koyduğu performans esasında oldukça iyi olabilir. Bu nedenle öz yeterliliğin algısal bir durum olduğu, kişinin gerçek performansının düzeyiyle tam olarak tutarlı olmayabileceği söylenebilir (Dolapçı, 2013).

Öz yeterlilik düzeyi; bireylerin olay, durum ve zor süreçlerde nasıl davrandıklarını belirleyen önemli bir etkidir (Yaman, Cansüngü ve Altunçekiç, 2004). Schunk (1990)'a göre yeterlilik inancı, insan davranışlarının en önemli yordayıcısıdır. Bireyler bir görevi gerçekleştirmek için gerekli yeteneğin ve denetim gücünün kendilerinde bulunduğuna inanırlarsa, bu görevi seçmek için daha istekli olur, bu konudaki kararlılıklarını dile getirir; gereken davranışları sergilerler (Eaton ve Dembo, 1997; Sharp, 2002). Kişide öz yeterlilik inancı ne oranda yüksek ise onda o oranda çaba, ısrar ve direnç görülür. Öz yeterlilik inançları düşük olan kişiler ise olayların görüldüğünden zor olduğu kanısındadırlar ve dar bakış açısı ile baktıklarından problemlerini ya da çalışmalarını başarı ile tamamlayamazlar (Kaptan ve Korkmaz, 2002).

Öz yeterlilik algısı bireyin bir işi gerçekleştirmedeki gerçek yeterlik düzeyini yansıtmaktan daha çok, bireyin kendi yeterliklerine ilişkin yargılarını yansıtır (Woolfolk-Hoy ve Burke-Spero, 2005). Bireylerin bir sorunun üstesinden gelmede veya bir işi başarmaya yönelik kişisel değerlendirmeleri de olan öz yeterlilik inancı, eğitim süreçlerinde de belirli yeterliklerin ya da davranışların nasıl algılandığına ilişkin önemli ipuçları verebilir (Özdemir, 2008).

2.1.2. Öğretmen öz yeterliliği

“Öğretme/öğretmen öz yeterliliği, öz yeterlilik çalışmalarının eğitimle ilişkili bir alanıdır“ (Henson, 2001, 4). Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi eğitim almalarının yanı sıra, görev ve

sorumluluklarını yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilgilidir (Yılmaz ve diğerleri, 2004).

Bandura akımının temsilcilerinden olan Gibson ve Dembo (1984) çalışmasında, “öğretmenin, en zor ya da en güdüsüz öğrencilere bile erişebileceklerine olan inancı” biçiminde tanımlanan öğretmen öz-yeterliliğinin, bireysel öğretim yeterliği ve genel öğretim yeterliği olarak tanımlanan iki alt boyutta incelenebileceğini ileri sürmüştür. Bu çalışmanın sonuçları öğretmenlerin, kendilerini öğretimsel açıdan çok donanımlı gördükleri halde, denetleyemedikleri, dışsal, olumsuz etkenleri göz önüne alarak öğretimin öğrenciye istendik niteliklerin kazandırılmasında tek başına yeterli olamayabileceğini düşünmeleri, sıklıkla karşılaşılan bir durumdur (Özerkan, 2007).

Öğretmen öz yeterliliği, aralarında motivasyonu düşük ve problemlili öğrenciler olsa bile öğretmenlerin, istendik öğrenme ürünlerini ortaya çıkarmaya dönük olarak kendilerinin ne derece yeterli olduğuna ilişkin inancı ya da algısıdır (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Güçlü (2002) de öğretmenin kişisel özellikleri, öğrenme etkinliklerinin yöneticisi olarak yeterliliği, yeterlilik duygusu, öğrenme sürecini izleme ve ders vermedeki yeterliliği, özgeçmişi, öğrenci ve diğer bireylerle ilişkilerinin; sınıftaki başarısını etkilediğini belirtmektedir.

Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy’a göre öğretmen öz yeterliliği kavramı, öğretmenlerin zor öğrenen ve motivasyonu düşük öğrenciler de dahil olmak üzere, öğrencilerin öğrenme ürünlerini etkileyebilecek kapasiteye sahip olduklarına ilişkin düşünceleridir. Bu düşünce güçlü etkilere sahiptir (Küçükylmaz ve Duban, 2006). Çünkü öğretmenler için, yeterlilik kavramı bir öğrencinin başarısının miktarı ve isteği ile alakalıdır (Goddard, Hoy ve Woolfolk , 2000).

Bandura’nın sosyal bilişsel teorisinin en temel kavramlarından birisi olan öz yeterlilik inancı ile ilgili yürütülen araştırmalar sonucunda, öğretmen öz yeterliliğinin eğitim ile ilgili; öğrenci başarısı (McLaughlin ve Marsh, 1978; Allinder, 1995; Ashton ve

Webb, 1986; Tracz ve Gibson, 1986; Ross, 1992, 1994; Ross ve Cousins, 1993; Meijer ve Foster, 1988; Podell ve Soodak, 1993; Moore ve Esselman, 1992), öğrenci motivasyonunu (Brophy ve Good, 1984; Duncan ve Biddle, 1974; Midgley, Feldhauser ve Eccles, 1989; Rose ve Medway, 1981; Saklofske, Michaluk ve Randhawa, 1988), öğrenci benlik saygısı ve pro-sosyal tutumlar (Borton, 1991; Cheung ve Cheung, 1997), öz-yönetim (Woolfolk, Rosoff ve Hoy, 1990), öğrencilerin kendilerine ilişkin öz yeterlilik inançları (Ashton, 1984), okul etkinlikleri (Hoy ve Woolfolk, 1993), öğretmenin yenilikleri (yeni yöntem, program vb.) benimsemesi (Fuchs, Fuchs ve Bishop, 1992), eğitim programını uygulama başarısı (Guskey, 1988), özel eğitim gerektiren öğrencileri için özel eğitim kararlarını alması (Meijer ve Foster, 1988; Soodak ve Podell, 1993), öğretmenin mesleki bağlılığı (Coladarci, 1992), öğretmenlerin sınıfı yönetme stratejileri (Woolfolk, Rosoff ve Hoy, 1990), öğretmenin derse hazırlıksız gelmesi (Imants ve Van Zoelen, 1995) ve sınıfta düzeni bozucu davranışlarda bulunan öğrenci davranışları (Atıcı, 2000; Evers, Brouwers ve Tomic, 2002) gibi değişkenlerle ilişkili olduğu rapor edilmiştir (Çapri ve Kan, 2008).

Öğretmen öz yeterliliği kavramının öğretmenlerin öğretmek için sarf ettikleri çabayı, mesleki hedeflerinin düzeyini ve buna bağlı olarak oluşturacakları hedefleri etkilediği (Hoy ve Spero, 2005), öğretmenlerin yüksek öğretim yeterliliği sergilediklerinde ise öğrencilerin daha istekli oldukları ve zihinsel gelişmelerinde de önemli bir artış meydana geldiği görülmüş (Bandura, 1994), öğrenci başarısı, motivasyonu, öğretmenlerin eğitici uygulamaları, coşkuları, bağlılıkları ve öğretim davranışlarını etkilediği de kanıtlanmıştır (Skaalvik ve Skaalvik, 2007; Tschannen- Moran ve Woolfolk Hoy, 2001; Wolters ve Daugherty, 2007).

Yeterlilik inancı yüksek olan öğretmenler, öğretim uygulamalarında farklı öğretim yöntemleri kullanmaya, kullandıkları öğretim yöntemlerini geliştirmek için araştırma yapmaya, öğrenci merkezli öğretim stratejileri kullanmaya ve yaptıkları uygulamalarda araç-gereç kullanmaya eğilimlidirler. Yeterlilik inancı düşük olan

öğretmenlerin, öğretmen merkezli dersler işledikleri ve derslerini ders kitaplarını okuyarak sürdürdükleri görülmektedir (Henson, 2001; Plourde, 2001).

Saklofske ve diğerleri (2001) ile Woolfolk ve Hoy (1990) düşük öz yeterlilik inancına sahip öğretmen adaylarının, sınıfta daha sıkı bir disiplin ve yönetim anlayışına eğilimli olduklarını, buna karşılık, daha yüksek bir öğretim öz yeterlik inancına sahip öğretmen adaylarının daha hümanistik bir sınıf yönetimi yaklaşımına yakın olduklarını belirtmektedir.

Öğretmen öz yeterliliği ile ilgili ilk araştırma RAND tarafından yapılmış ve bu çalışmalarda öğretmen öz yeterliliği “öğretmenlerin, öğrenci performansını değiştirme kapasitesine ilişkin inanç düzeyleri.” şeklinde tanımlanmıştır (McLaughlin ve Marsh, 1978). Öğretmen yeterliliğinin yapısı ve ölçümüyle alakalı yapılan çalışmalarla ilgili olarak Tschannen – Moran, Woolfk Hoy ve Hoy, (1998) iki modelden bahsetmektedirler. Yapılan çalışmaların çoğunda bu iki teorik zemin; (1) Rotter’in sosyal öğrenme teorisi (1966) ve (2) Bandura’nın sosyal bilişsel teorisi (1977) üzerine kurulduğu görülmektedir.

2.1.3. Öz yeterlilik inancının kaynakları

Bandura, öz yeterlilik inançlarının dört temel kaynağı olduğunu belirtmektedir. Bunlar tam ve doğru deneyimler, sosyal modeller tarafından sağlanan dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve bireyin fiziksel ve duygusal durumudur (Snyder ve Lopez, 2002).

Tam ve Doğru Deneyimler: Güçlü bir öz yeterlilik algısı oluşturmada en etkili yol, başarıyla sonuçlanan deneyimlerdir (Bandura, 1994). Bireyin giriştiği işlerde gösterdiği başarı onun daha sonra benzer işlerde başarılı olacağının göstergesidir. Dolayısıyla yaşanan başarı ödül etkisi yapmakta ve bireyi gelecekte de benzer davranışlara güdülemektedir (Yılmaz ve Köseoğlu, 2004). Sürekli tekrar eden başarısızlıklar ise öz yeterlilik inancını olumsuz yönde etkiler (Bandura, 1997).

Kolaylıkla elde edilmiş, benzer deneyimler, öz yeterlilik inancından ziyade kolay sonuçlara ilişkin beklentileri ortaya çıkaracak ve beklenmedik durumlar karşısında kişilerin olumsuz yönde etkilenmelerine neden olabilecektir (Bandura, 1997). Bandura, öz yeterlilik inancının en güçlü kaynağı olan gerçekleştirilmiş başarılı deneyimlerin, güçlü öz-yeterlilik inancını ortaya çıkarabilmesi için; kişinin çevresiyle etkileşimi sonucu zaman içerisinde oluşmuş olan öz-bilgi yapısı, gerçekleştirilmiş olan görevin içeriği ve zorluğu, o görevi gerçekleştirmek için sarf edilen çabanın miktarı, benzer görevleri gerçekleştirerek geçirilen zaman gibi unsurların da etkili olduğunu ifade etmiştir (Bandura, 1997).

Modeller Tarafından Sağlanan Dolaylı Yaşantılar: İkinci önemli bir bilgilendirici kaynak olan dolaylı öğrenme bireyin aktivitelerini zorluk çekmeden yapabilen kişileri izlemesi anlamında olup, izleyen için önemli bir öz yeterlilik oluşturma kaynağı olabilmektedir (Çelikkaleli ve Akbaş, 2006). Bandura (1977), taklit veya model alma olarak da bilinen gözlem yoluyla öğrenmeyi, çevredeki olayların bilişsel süreçlerle işlenerek bilginin kazanılması olarak tanımlar. Bandura'ya (1986) göre, insanoğlu çağlar içerisinde, bilgi ve becerisini geliştirmesini kolaylaştıracak olan gözlem yoluyla öğrenme becerisini geliştirmiştir. Ona göre, doğrudan deneyim yoluyla kazanılan her bilgi ve beceri, gözlem yoluyla da öğrenilebilir. Çocuk birçok bilgi ve beceriyi yaşatlarının ve büyüklerinin, çırak ise ustasının yardımıyla veya aracılığıyla edinir. Usta-çırak ilişkisinde çırak, uzun süre ustasını gözleyerek, sanatın nasıl gerçekleştirdiğini anlamaya ve gördüklerini de zihnine yerleştirmeye çalışır. Bu tür bir öğrenme; dikkat etme süreci, hatırd tutma süreci, davranışa dönüştürme süreci ve güdüleme sürecini içerir. Bazı yönleri ile bilişsel öğrenmenin özelliklerini taşımakta, ancak kimi araştırmacılar ve eğitimciler bu görüşü davranışsal öğrenme ile bilişsel öğrenmenin arasında bir yerde görürler. Bu öğrenmede birey tepkilerini bazen bilinçli bazen de rastlantısal olarak seçer (Binbaşıoğlu, 1995). Miller ve Dollard'a göre taklit yoluyla öğrenme edimsel şartlanmanın özel bir halidir ve diğer davranışlarda olduğu gibi taklit edilen davranışlar da pekiştirildiklerinde güçlenirler (Senemoğlu, 1998).

Sosyal öğrenme teorisinde temel faktör, bireyin başkalarını gözlemleyerek öğrenmesidir. Birlikte öğrenme ortamında, öğrenenle, öğretenlerin etkileşim içinde olması, öğrenen kişiye gözlemleme ile zihinsel fonksiyonlar geliştirmede katkı sağlayacaktır. Öğrenmenin etkililiği, öğrenenin, modelden gözlemlediği davranışı ortaya koyabilme kabiliyetine bağlıdır (Yeşilyaprak, 2002).

Sözel İkna: Bir davranışın başarıyla yapılabileceğine ilişkin telkinlerle bireyin cesaretlendirilmesi, öz yeterlilik beklentilerinin artmasını sağlayabilir (Bandura, 1994). Bireyin başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin teşvikler, nasihatler ve öğütler değişik ölçülerde öz yeterlilik algısını etkiler (Senemoğlu, 2005). Kişiler diğerlerinden gelen ikna edici öneriler ile geçmişte başarılı bir biçimde üstesinden geldikleri durumların olumlu etkilerini sürdürme eğilimindedirler (Çelikkaleli ve Akbaş, 2006). Bununla beraber bazı durumlardaki cesaretlendirmeler (Örneğin; “Bunu denemelisin, senin yapabileceğini biliyorum”) özellikle güvenilir bir birey ise, yeni bir iş için bireyin özgüvenini destekleyebilir (Stipek, 1998).

Duygusal Durum: Duygusal durumların, öz yeterlilik üzerinde önemli bir yeri vardır. Bireyin ruh hali, stres düzeyi ve içinde bulunduğu fizyolojik durum, yeteneklerine ilişkin algısını etkiler (Bandura, 1994) ve bireyin davranışa gireceği sırada bedensel ve duygusal olarak iyi durumda olması girişimde bulunma olasılığını artırır (Yılmaz ve Köseoğlu, 2004). Bireyin bir işin üstesinden gelebileceği düşüncesi, ondan hoşlanma, memnuniyet duyma gibi iyi duygular üretirken, başarısızlık beklentisi ise, kaygı ya da stres gibi kötü duygulara yol açmaktadır. Bu duygular aynı zamanda kişinin performansını olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir (Özdemir, 2008). Bu nedenle birey, bir güçlkle yüz yüze geldiğinde stres düzeyini en aza indirmeyi öğrenerek, öz yeterlilik algısını geliştirebilir (Bandura, 1994). Kişilerin stresini azaltmak ve onları sahip oldukları olumsuz duygusal durumlardan arındırmak öz yeterlilik inancını geliştirmek için uygulanabilecek yollardan biridir (Bandura, 1994) .

Bu kaynaklardan beslenen öz yeterlilik inancı, bireyin yapacağı etkinliklerin seçimini, güçlükler karşısındaki sebatını, çabalarının düzeyini ve performansını etkilemektedir (Ekici, 2006). Kaynakların oluşmasında ise Bandura'ya (1986) göre üç boyut etkilidir ve bu boyutlar, düzey (magnitude), genelleme (generality) ve dayanıklılık (strength) olarak kavramlaştırılmıştır.

2.2. Bireysellik / Toplulukçuluk

Hofstede'in tanımladığı kültür boyutlarından araştırmalarda en sık olarak kullanılan boyut “ Toplulukçuluk/Bireysellik” boyutudur. Bireysellik ve toplulukçuluk kavramları, bir toplumda bireysel değerlerin mi, yoksa toplumsal değerlerin mi egemen olduğunu gösteren değerlerdir (Seçer ve Çınar, 2007). Bireysellik ve toplulukçuluk değerleri, kişilik gelişimi araştırmalarından, insan kaynakları yönetimi araştırmalarına kadar birçok alanda yer bulmaktadır. Çalışanların birey olarak davranış özelliklerinin grupla olan ilişkisi örgütün bireyselli ya da toplulukçu olmasını yansıtır (Erez ve Earley, 1993).

Kültürel özelliklerin bir toplum içinde ne kadar merkezi bir rol oynadığının belirlenmesi bu özelliklerin o toplumda var olan örgütleri ne ölçüde etkilediğinin açığa kavuşturulması açısından önem taşımaktadır (Terzi, 2004). Her canlı organizma gibi yaşamak ve ayakta kalmak zorunda olan örgütler farklı kültür mozağine sahip bireylerden oluşmaktadır (Ersen, 1997). Dolayısıyla, örgütün amaç, karar, strateji, plan ve politikalarının oluşturulmasında ve başarısında kültürün önemli bir yeri ve önemi vardır (Köse, Tetik ve Ercan, 2001). Kişilerarası iletişim süreçlerini biçimleyen en önemli değişkenlerin başında gelen örgüt kültürünün (Özdemir, 2000) ise benimsediği paradigmanın içinde bulunduğu ulusal kültürden etkilendiği söylenebilir.

Bireysellik ve toplulukçuluk genel olarak şu özelliklere göre şekillenir; kişisel ve toplum çıkarlarının ve hedeflerinin ilişkisi, aile yapısı, davranışlarda bağımsız hareket

edebilme, karar verme, mevki, topluma olan duygusal bağ, sosyal gruptaki yere göre kimlik ve bağlılık (Hofstede, 1984).Bireycilik ve toplulukçuluk boyutu; tutum, değer, davranış, biliş, iletişim, atıf, sosyalleşme gibi kavramlar arasındaki farklılıkları tanımlamak ve tahmin etmek için kullanılmıştır (Oyserman, Coon ve Kommelmeier, 2002).

Kültür öğelerinden hareketle yapılan karşılaştırmalarda bir tarafa *“benmerkezciliği, kişisel çıkarı, kendine güveni, rekabeti, belirsizliği, kişisel hazzı ve grup içerisinde duygusal mesafeyi ön plana çıkarma”* öğelerini içeren bireyci kültür, diğer tarafa da *“diğerkâmlık-başkalarını merkeze alma, karşılıklı bağımlılık, sosyalleşme ve aile bütünlüğü, ihtiyaçları ve beklentileri grup içerisinde karşılama”* (Triandis, 2001, 909) öğelerini içeren toplulukçu kültür yerleştirilmektedir (Eser ve Ertugay, 2013).

Markus ve Kitayama’nın (1991) vurguladığı üzere bireyci toplumlarda ortalamada daha fazla özerk benlik sahibi birey bulunmaktadır. Özerk benlikli kişilerde özgünlük, farklı olmak ve kişisel amaçları gerçekleştirmek önemli olduğundan kişinin yetenekleri, duyguları, düşünceleri, bireysel ihtiyaç ve tercihleri sosyal ortamlarda bireyin davranışlarını belirler, yönlendirir (Markus ve Kitayama, 1991). Gruptan duygusal bağımsızlık ve diğerlerinin görüşüne görece olarak daha az önem vermek söz konusu olurken (Yalçın ve Erçen, 2004); Hofstede, bireyin kendi çıkarlarının grup çıkarlarının önüne geçtiği toplumları daha bireyci olarak tanımlamıştır.

Bireyci kültüre sahip örgütlerde çalışanların, örgütün ortak amaçlarından ziyade kendi başarılarını temel almış kariyer olanaklarıyla ilgilenecekleri söylenebilir (Ramamoorthy ve Carroll, 1998). Ayrıca özgüven ve seçim özgürlüğünü, görevleri üzerindeki bireysel haklarını vurgular ve davranışlar üzerindeki fayda-maliyet analizleri konusunda etkisi olur (Triands, 1994).

Toplumsalcı kültüre sahip örgütlerde ise kişisel hedefler üzerinde grup hedefleri, uyum ve grup içi ahenk vurgulanır ve bireyler kendilerini gruba ilişkin olarak

tanımlarlar (Triands,1995). Toplumsalcılık, paylaşımı görev ve yükümlülüğü vurgular (Hofstede, 1980). Toplumsalcı ülkelerde genellikle ekonomiklik ve sosyal güvenlik; iş yerinde özgürlük ve kontrolden daha önemli kabul edilir (Kanungo, 1990). Diğer bir deyişle; toplulukçu ülkelerde, bireysel ihtiyaçlar yerini ekonomik, güvenlik ve sosyal bağlılık ihtiyaçlarına bırakır (Hofstede, 1991). Ramamoorthy ve Carroll (1998) da benzer şekilde toplulukçu yapıya sahip sistemlerin (örgütlerin) veya grupların örgüte bağlılığı ön planda tutan bir odağa sahip olacağını belirtmişlerdir.

Toplulukçu kültürlerde kişi, kendisini bağımsız bir birey olarak değil bir grubun parçası olarak görür ve dolayısıyla bireysel amaç ve davranışlarının grubun değerleri ve beklentileri ile uyumlu olması kaygısını taşır (Markus ve Kitayama, 1991). Birey ait olduğu toplumun ona yüklediği misyona laik olarak yaşamaya çalışır ve o toplumda geçmişten beri var olan normlara sıkı sıkıya sarılır. Her toplumda kişilere farklı ben ve biz kavramları yükleyen bir sosyalleşme süreci vardır (Yalçın ve Erçen, 2004). Toplumsalcı ülkelerde genellikle ekonomik ve sosyal güvenlik; iş yerinde özgürlük ve kontrolden büyük oranda önemli kabul edilir (Kanungo, 1990).

2.2.1.Toplulukçuluk ve bireysellik arasındaki farklılıklar

Toplulukçu kültürlerde, çatışma konuları temelde başkaları ile olan ilişkileri sürdürmekle ilgiliyken, bireyci kültürlerde adaleti sağlama ile ilgilidir (Triandis ve Suh, 2002). Bireyciliğin toplumların karmaşıklık ve iç içe geçmişlik düzeylerinin yüksek ve aynı zamanda özgürlükler alanının genişlediğinde gelişen bir kültürel durum olduğu dile getirirken (Triandis, 2006, 212; Triandis, 2000, 146), buna karşın toplulukçuluğun ise daha basit, kuşatıcı ve grup içi güven beklentisinin yüksek olduğu toplumlarda görüldüğü belirtilmiştir (Voronov ve Singer, 2002). Genellikle okullar bireyci özellikleri Batı bağlamında insanları karakterize etmek için kullanılırlar (Batı Avrupa, Kuzey Amerika, Avustralya). Batı dışı (Asya, Güney Amerika, Afrika) kişilikler ise toplulukçu özelliklerle ifade edilir.

Tablo 2.1. Toplulukçu kültürler ve bireyci kültürler arasındaki farklılıklar (Hofstede, 1986)

Toplulukçu Kültürler	Bireyci Kültürler
- Geleneklere çok sıkı bağlıdırlar. - Yalnızca küçük yaştakiler öğrenebilir, belli yaşın üzerindekiiler öğrenci olamaz - Bireyler birbirlerini koruyan büyük gruplar içinde bulunurlar - Grup uyumu ve çıkarları her zaman korunmalıdır. - Bireyler birbirlerine karşı yüzlerini düşürmemeli ve grup uyumunu korumalıdır. - Eğitim bireylerin toplum içerisinde yer edinme statülerini yükseltmek için önemlidir. -Bireyler arasında yüksek derecede iletişim vardır. - Öğrenciler bir işin nasıl yapılacağını öğrenirler. - İşe alma ve terfi çalışanların grup içindeki durumlarına göre belirlenir. - Grup içi uyum ve bireylerarası ilişkiler görevden önce gelir. - Yönetim süreci grubun yönetimidir.	- Yeni olan her şeye olumlu yaklaşım içerisindedirler. - Kimse yeni bir şey öğrenmek için yaşlı değildir. - Bireyler yalnızca kendilerinden ve yakın çevrelerinden sorumludur. - Bireyin kendi çıkarları ve kendi içindeki uyumu önemlidir - Yüz düşürmeme ve grup uyumu düşüncesi çok zayıftır. - Eğitim bireyin yeteneklerine göre ekonomik durumunu iyileştirmesi için bir araçtır. - Bireyler arasında iletişimin önemi yoktur. - Öğrenciler bir işin nasıl öğrenileceğini öğrenirler. - Bireylerin yetenekleri ve işletmenin kuralları işe alma ve terfi kararlarında önemlidir. - Görev, bireylerarası ilişkilerden önce gelir. -Yönetim süreci bireylerin yönetimidir.

Bu çerçevede bireycilik ve toplulukçuluk her ne kadar toplumlar arasındaki farklılıkları ya da benzerlikleri ortaya koymak amacıyla ortaya atılan yaklaşımlardan biri olsa da (Jackson, 2000), belirli bir toplum içerisindeki kültürel özellikleri ya da söz konusu toplumun yatay veya dikey herhangi bir ögesini, örneğin bir etnik ya da dinsel gurubu, bir şirketin çalışanları ya da üniversite öğrencilerinin tutumlarını ve kültürel özelliklerini de belirlemek amacıyla kullanılabilen bir yaklaşımdır (Eser ve Ertugay, 2013).

Kültürleri kategorik olarak bireyci ve toplulukçu olarak sınıflandırmanın Göregenli (1997) tarafından yapılan çalışmalarda düşünüldüğü kadar imkân dâhilinde olmadığı ortaya konmuştur (Eser ve Ertugay, 2013). Bu nedenle Wasti ve Erdil'in ifade ettikleri gibi bireysel düzeydeki sosyo-psikolojik süreçleri anlamak için yine birey düzeyinde kültürel değerler ölçümlemesi yapmak önem kazanmaktadır (Wasti ve Erdil, 2007, 40).

Toplumsalcı ülke çalışanlarının aksine bireyselci toplumlarda ihtiyaçlar benlik saygısı ve kendini gerçekleştirme için (Chiu vd, 1993) daha fazla karşılanmaya çalışılır (Maslow, 1954). Çünkü bireysel kültürler halkının sosyalleşmesi, özgüvenli, kendisiyle ilgili ve kendi kendini motive etmesi eğilimindedirler (Hofstede, 1991).

Geleneksel değerlerin üzerine batı teknolojisi, kurum ve yaklaşımlarının benimsendiği Türkiye'nin, doğu ve batının bir karışımını temsil ettiğini söylemek mümkündür (Kozan ve İlter, 1994). Bu da Türkiye gibi farklı kültürleri barındıran ülkelerde kültürel farklılaşmaları beraberinde getirmiştir. Nitekim Göregenli'nin (1995) çalışması Türkleri bireyci veya toplulukçu olarak sınıflandırmanın mümkün olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla bireysel düzeydeki sosyal-psikolojik süreçleri anlamak için yine birey düzeyinde kültürel değerler ölçümlemesi yapmak önem kazanmaktadır (Wasti, Eser, 2007).

2.2.2. Bireycilik / Toplulukçuluğun kültür içindeki yeri

Kültürel özelliklerin bir toplum içinde ne kadar merkezi bir rol oynadığının belirlenmesi bu özelliklerin o toplumda var olan örgütleri ne ölçüde etkilediğinin açığa kavuşturulması açısından önem taşımaktadır (Terzi, 2004). Her canlı organizma gibi yaşamak ve ayakta kalmak zorunda olan örgütler farklı kültür mozağine sahip bireylerden oluşmaktadır. Dolayısıyla, örgütün; amaç, karar, strateji, plan ve politikalarının oluşturulmasında ve başarısında kültürün önemli bir yeri ve önemi vardır (Köse, Tetik ve Ercan, 2001). Kültür, Taylor’a göre, en geniş anlamında, bilgi, sanat, hukuk, ahlak, töre ve bütün diğer yetenek ve alışkanlıkları içeren karmaşık bir bütündür (Kocadas, 2002).

Okul gibi hizmet sağlayan örgütlerde insan ilişkileri ve buna bağlı olarak iletişim süreçlerinin önemi, söz konusu örgütlerin malzeme ve ürünü insan olduğu için daha da artmaktadır. Bu örgütlerin etkinliğinde başrollerden birini kişilerarası iletişim ögesi almaktadır (Oğulluk, 2010). Kişilerarası iletişim süreçlerini biçimleyen en önemli değişkenlerin başında ise örgüt kültürü gelmektedir (Özdemir, 2000). Örgüt kültürü ile ilgili tartışmaların çoğunda örgütü bir arada tutan “sosyal yapıştırıcı” olduğu fikri üzerinde ortak bir anlayış sağlanmıştır (Cameron, 2004). Örgütsel kültür çalışma yaşamında güçlü bir değer mekanizmasıdır (Callahan ve Fleenor, 1988). Bir örgütün paradigması, kişilere paylaşılan yapılar, ortak dil ve referanslar sunarak örgütün içindeki bir probleme çözüm getirmede benzer yaklaşımlardan yola çıkmayı sağlar (Atay, 2001). Örgüt kültürü, “bir örgütün içindeki insanların davranışlarını yönlendiren normlar, davranışlar, değerler, inançlar ve alışkanlıklar sistemidir” (Dinçer, 1992, 271). Diğer bir örgüt kültürü tanımında Eliot Jagues (1952)’e göre ise bir örgütün kültürü örgüt içerisindeki işlerin yapılışı ve düşünüşün genel bir biçimidir ki, bu durum bütün örgüt üyeleri ile paylaşmakta ve örgütün hizmetine kabul edilebilmek için yeni üyeler de bunları öğrenmek ve kabul etmek durumundadırlar.

2.2.3. Bireyselcilik/Toplulukçuluk ve öz yeterlilik arasındaki ilişki

Bireyci kültür özellikleri olarak, bireylerin özerk olması; bireysel başarı, rekabet ve güç hedeflenmesi; bağımsızlığı yansıtan inançların onaylanması; zevk, rekabet, özgürlük, özerklik gibi değerlerin vurgulanması; birey amaçlarının ve çıkarlarının grup amaçlarından ve çıkarlarından önce gelmesi sayılabilir (Bandura, 1997). Bireyci kültür yapısının özelliklerinden yola çıkılarak bireysel başarının hedeflenmesi ve içerisinde bulunan grup tarafından onaylanma ihtiyacının bulunmaması bireyin kendisine ilişkin algısı ve sahip olduğu kapasitesinin, yaptığı işlerdeki başarılarının, güdülerinin ve öz-düzenleme mekanizmaları gibi benlik sistemini oluşturan diğer öğelerin bileşkesinden oluşan dinamik bir yönü olan öz yeterlilik inancını (Vardarlı, 2005) olumlu yönde etkileyeceği ifade edilebilir. Bireyci kültürde, birey, kendi duygularına, kendisini farklı kılan özelliklere, kişisel ihtiyaçlarına ve haklarına odaklanır, bağımsız bir benlik algısına sahip sonuç yönelimlidir, öz saygısı fazladır, kendini gerçekleştirme ve farklı olma isteği fazladır (Triandis ve Suh, 2002; Markus ve Kitayama, 1991). Bireycilik anlayışının hakim olduğu toplumlarda ve kurumlarda, birey üretim ve verimliliğin kaynağı olarak görülür. Bu toplumlarda bireyin geliştirmesine önem verilir. Bu nedenle, bireysel çabalar ödüllendirilir. Çeşitli durumlarla ilişkili olarak bireyin katkısı esas alınarak kararlar verilir (Koyuncu, 2012). “Öz yeterliliğin bir bireyin bir işi, görevi başarmak için kendi yeteneğine olan güveni hakkındaki yargısı (Dembo, 2004, 152) ” olduğu gerçeği bireyci toplumlardaki kişilerin öz yeterlik konusunda güçlü olduklarını ortaya çıkarır. Çünkü bireyselci algıya sahip kişiler kendi kişisel yargı ve özelliklerinin farkında olan bireyler olarak paralel bir şekilde kendi yeteneğine olan güveni hakkındaki yargısının da yüksek olabileceği ifade edilebilir.

Öz yeterlilik algısının, bireyin etkinliklerinin seçimini, güçlükler karşısındaki sebatını, çabalarının düzeyini ve performansını etkilediği (Bandura, 1997), becerilerinin bir işlevi değil, becerilerini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünü (Gürçan, 2005) olduğu göz önüne alındığında da bireysel bir çabanın söz konusu olduğu,

bu çabanın da ancak bireyin hedefledikleri ve amaçlarıyla ilişkilendirilebileceği söylenebilir.

Öz yeterlilik; bireylerin düşünce, duygu, tutum ve hareketlerini kontrol altında tutmalarını sağlayan yeteneklerine olan güvenini ifade etmektedir. Bu yönüyle bir kişinin belli bir olaya yönelik performansı üzerinde etkilidir ve bu performans doğrudan sonuca etki eder (Horzum ve Çakır, 2009). Bireycilik, bireyi ve bireyin hedeflerini, eşsizliğini, iradesini merkeze yerleştirirken, toplumsal olanı uzağa konumlandıran bir var oluş şeklidir (Oyserman, Coon ve Kimmelmeier, 2002). Bireyci bir toplumda bağımsız olmak ve kişisel hedefleri gerçekleştirebilmek, bireyin temel hakları arasında sayılır. Bu toplumlarda insanın kendisinden hoşnut olabilmesi için, şahsına özel kanaatler, tutumlar, ilgi alanları, hedefler ve başarılar edinebilmesi beklenir (Oyserman vd, 2002). Buna koşut olarak grup üyelikleri de kişinin edinmiş olduğu statü ve niteliklere göre belirlenir. Bu sebeple mesleğe, mezun olunan okula veya ilgi alanlarına dayalı gruplara daha sık rastlanır. Bu tür gruplara üye olmak, ahlaki bir zorunluluk değil, bireyin kişisel tercihidir (Triandis, 2001).

Bireyciler, grubun hedeflerinden çok kendi hedeflerine önem verirler; bu kişisel hedeflere ulaşmak için sahip oldukları yeteneklerin yeterli olacağına güvenirler; eğer hedeflerine ulaşırlarsa bunu (çevrenin yardımına değil) kişisel yeteneklerine atfederler (Triandis, 1994). Bu yönüyle de öz yeterlilik tanımıyla ilişkilendirilebilir. Bireysel özelliklere ve yapıya sahip kişilerin kişisel hedeflerine ulaşmak için sahip oldukları yeteneklerin yeterli olacağına dair güvenlerinin, bireyin becerilerini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünü (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007) olan öz yeterlik düzeylerini olumlu etkileyeceği de ifade edilebilir.

Bağımlı benlik algısı olan, ortak gruba ve normlara bağlı, kendi ihtiyaçlarını grubun ihtiyaçları için bastıran, öz saygısı daha az olan toplulukçu eğilimli bireylerde çevrelerine uyum ve uyumsuzluğun etkileri farklı olmaktadır (Triandis ve Suh, 2002;

Markus ve Kitiyama, 1991). Bu kültür formunda birey, başkalarının duygularını anlamaya, kendisini grupla aynı kılan özelliklere ve grubun ihtiyaçlarına odaklanır (Triandis, 1994). Kişinin çevresinde olup bitenler üzerinde etkili olabilecek biçimde bir edimi başlatıp sonuç alıncaya kadar sürdürebileceğine olan inancı olarak tanımlanan (Bandura, 1994) öz yeterlilik inancı var olan toplulukçu kültür özellikleriyle ilişkilendirildiğinde toplulukçu kültür yapısını benimsemiş bireylerde olumlu yönde bir gelişim içerisinde olmayacağı ifade edilebilir. Çünkü öz yeterlilik, bireyin yapabildikleri hakkında sahip olduğu inançlardır. Öz yeterlilik inançları insanların nasıl hissettiği, düşündüğü, davrandığı ve kendini nasıl motive ettiğini ortaya koyar. Ancak bireyin bağımsız bir varlık olarak görülmediği, kendisinin bağlı olduğu gruba ve ilişkilere göre tanımlandığı, karşılıklı bağımlılığı yansıtan inançların onaylandığı; güvenlik, itaatkarlık, görev, fedakarlık, yükümlülük, hiyerarşi, grup uyumu gibi değerlerin vurgulandığı toplumlara (Triandis, 1994) dahil bireylerde bireysel yapabileceklerine olan inancı ve belli bir performansı göstermesi için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı bir biçimde gerçekleştirme kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı olan öz yeterlik inancını (Bandura, 1994) olumsuz etkileyeceği belirtilen ilişkilendirmelerle ifade edilebilir.

Toplulukçu toplumlarda ilişkisel benlik yaygındır. İlişkisel benlik sahiplerinde, kişi için anlam ifade eden ilişkilere taraf olan başkalarının duygu, düşünce, ihtiyaç ve tercihleri sosyal davranışı belirler, düzenler ve yönlendirir (Markus ve Kitayama, 1991). Sınıf ortamının oluşmasında sınıf öğretmenin etkili bir rol oynadığı, gerektiğinde sınıfın öğrenme düzeyine göre dersi yapılandırması ve öğretim stratejilerini buna göre seçmesi gerektiği düşünüldüğünde toplulukçu algıya sahip bir öğretmenin gruba bağlılığı ve davranışlarını gruba göre şekillendirmesinin de sınıf ortamındaki iklimi olumsuz yönde etkileyebileceği ifade edilebilir.

Toplulukçu özelliklerin hâkim olduğu toplumlarda, sınıf ortamında çocuklar direkt olarak kendilerine sorulmadıkça, sınıfa genel olarak sorulan sorular karşısında, söz almamakta ve konuşmamayı tercih etmektedir. Toplulukçu toplumlarda, ailede kazanılan içsel grup (in group)-dış grup (out group) ayrımı da kendini belli edecek, aynı

mahalleden ya da daha aileden gelen çocuklar, hemen gruplaşarak diğerlerinden farklı bir alt grup oluşturma yoluna gideceklerdir (Hofstede, 1991, 268-270). İlişkisel benliğe sahip bireylerin, kendi kaynaklarına olan güvene karşılık gelen öz yeterlilik inançlarının olumsuz etkilenmesi de çıkarılacak bir başka sonuç olarak ifade edilebilmektedir.

Toplulukçu toplumların özellikleri arasında ortak fayda için fedakârlıkta bulunmak ve başkaları ile uyumlu ilişkiler yürütmek, sıkça rastlanan ve istisnasız uyulması beklenen normlar arasında gösterilebilir (Oyserman vd, 2002). Üyeler arası ahengi devam ettirmek çok önemlidir. Çünkü bu sayede grup üyeleri birbirleri ile yardımlaşmayı sürdürürler. Ahengi sürdürmek için, iletişimlerinde çevresel detaylara çok dikkat ederler: karşıdakinin ne söylemek istediğinden çok, o sözü nerede, kimlerin huzurunda, hangi sıfatla, ne şekilde, hangi şartlar altında söylediği ile ilgilenirler. Kendi davranışlarına karar verirken de, içinde bulundukları durumu ve ilişki içinde oldukları kişileri dikkate alırlar (Triandis, 1994). “Ne” söylendiğinden çok “nasıl” söylendiğine önem verdikleri için, kendilerini açıkça ve doğrudan ifade etmeyi tercih etmezler; mesajlarını daha sakınlı ve dolaylı yollardan iletmeyi uygun bulurlar (Oyserman vd, 2002).

Toplulukçu kişiler, davranışlarının çoğunu grup üyeleri ile birlikteyken gerçekleştirirler, hatta grup üyeleri ile sadece vakit geçirmeyi dahi başlı başına tatmin edici bir yaşantı olarak görürler (Triandis, 1994). Bu yönüyle toplulukçu kültürler incelendiğinde bireylerin, kendi davranışlarına karar verirken ve aldıkları kararların boyutunu sorgularken içerisinde bulunduğu toplumun düşüncelerine öncelik vermeleri nedeniyle, bireysel çabayı ve yapabileceklerine dair inancını temsil eden öz yeterlik düzeylerinin düşük olacağı ifade edilebilir.

2.3. Güç Mesafesi

Güç mesafesi kültürel boyutu bir toplumda insanların, örgütler ve bir bütün olarak toplumdaki güç dağılımı hakkında sahip olduğu algılamaları ile ilgili (Hofstede, 1997) olup, gücün dağılım biçimini göstermekte (Yakut, 2012) farklılık ve eşitsizliklerin kültürün üyelerince onaylanma, meşru görülme ve kabul edilme derecesini tanımlamaktadır (Yakut, 2012).

Hofstede, liderlik, astlık ve kültür arasındaki ilişkileri incelemiştir. Güç mesafesini ise üst ile ona bağlı çalışanlar arasında algılanan birbirini etkileme gücünün ölçüsü olarak tanımlamıştır (Hofstede, 2001). Hofstede'ye göre, liderlik ve astlık ayrılmaz bir bütündür.

Bertrant ve Russel'e göre, 'enerji' nasıl fizik biliminin temelini oluşturuyorsa, 'güç' kavramı da toplum bilimlerinin temel dinamiğini meydana getirir. Hofstede'e göre, gücün toplumun üyeleri arasında neden olduğu mesafe o toplumun değerleri ölçüsünde gerçekleşmekte ve güç düzeyinde mevcut olan farklılıklar zamanla benimsenmektedir.

Birçok araştırma (Leung ve Lind, 1986; Smith, Tyler, Huo, Ortiz ve Lind, 1998; Tse, Francis ve Walls, 1994), güç mesafesi düşük örgütlerde iş görenlerin çeşitli anlaşmazlıklarda üçüncü taraf olma eğiliminin, güç mesafesi yüksek örgütlere göre daha fazla olduğunu göstermiştir. Güç mesafesinin yüksek olduğu durumlarda, üstlerin verdiği emirler sorgulanmadan yerine getirilir; yöneticilerin daha güçlü olduğuna inanılır. Güç mesafesinin düşük olduğu durumlarda ise astlar yöneticileri ile kendilerini eşdeğer olarak görmektedir (Seymen, 2005; Ögüt, 2008).

Güç mesafesi ilk kez Hollandalı psikolog Mauk Mulder (1976)'ın çalışmalarında, çalışanlar ve işveren arasında bulunan duygusal mesafeyi belirleyebilmek için tanımlanmıştır (G.Hofstede ve G.J. Hofstede, 2005, 41). 50 farklı ülkeden 3 ayrı çokuluslu bölgeden IBM'de farklı pozisyonda insanların ankete verdikleri cevaplar

karşılaştırıldığında kişilerin ulusları ile cevapları arasında bir ilişki bulunmuştur. Boyutun 3 temel noktası vardır;

- Çalışanların yöneticileri ile görüş ayrılıklarını rahatça ortaya koyabilmeleri
- Yöneticilerin karar verirken astının görüşlerine ne kadar yer verdiği
- Yöneticinin kararları verirken astının tercihlerini önemseyip/önemsememesi

Yapılan çalışmada yönetim boyutunun yanı sıra eğitim düzeyi ile güç mesafesi arasında da bir ilişki ortaya çıkmıştır. Buna göre daha eğitilmiş kişiler daha düşük güç mesafesinde çıkarken, daha eğitimsiz kişiler daha yüksek güç mesafesinde çıkmıştır. Eğitim ile sahip olunan meslek arasında da doğru orantı olduğu için aslında direkt güç mesafesi ile meslek arasında bir ilişki kurulabilir (Yalçın ve Erçen, 2004).

2.3.1. Güç mesafesi ve eğitime yansımaları

Güç mesafesinin eğitimle ilgili çıkarımları da söz konusudur. Spencer-Oatey (1997) ve Kasuya'ya (2008) göre, güç mesafesi, sosyal gelişmeye paralel olarak azalma eğilimindedir. Güç mesafesinin bir toplum içinde eğitimle ilgili önemli çıkarımları vardır. Düşük güç mesafesi endeksli [GME] toplumlarda, öğretmenler ve öğrenciler rahatlıkla iletişim kurabilirler. Öğrenciler, kendi fikirlerini rahatlıkla dile getirebilirler ve öğretmenlerini kritik edebilirler (Spencer ve Oatey, 1997; Kasuya, 2008). Düşük GME'li bir eğitim ortamında, öğretmenler, öğrencileri yönlendiren rehber rolünü üstlenirler (Trollip ve Alessi, 2001). Bunun aksine yüksek GME'li toplumlarda, öğrenciler, bilginin aktarımında öğretmene tümüyle bağımlıdır ve öğretmenlere sınıf dışında da saygı gösterirler. Yüksek GME'li toplumlarda eğitim kalitesi öğretmenlerin yetkinliklerine doğrudan bağlıdır (Erdoğan, Yaman, Şentürk ve Kalyoncu, 2008). Bu, öğretmenlerin kişisel bilgilerini aktaran ve bilginin hareketinin tek yönlü olduğu sınıf içinde bütün iletişimlerini başlatıp devam ettiren liderler olarak varsayılmasıyla ilgilidir. Böyle bir eğitim öğretmen merkezli bir eğitimidir (Kırlıdoğ ve Ağaoğlu, 2004).

Tablo 2.2: Güç mesafesi yüksek ve düşük öğretim ortamlarının boyutlara göre karşılaştırılması(Erdoğan, Yaman, Şentür ve Kalyoncu, 2008)

Boyutlar	Güç mesafesi Yüksek Öğretim Ortamları	Güç mesafesi Düşük Öğretim Ortamları
<i>İletişim</i>	Öğrenciler; öğretim elemanlarıyla iletişim kurmakta zorlanırlar. Konu hakkındaki düşüncelerini ifade etmekte zorlanırlar. Öğrenciler arasındaki iletişim ve paylaşım zayıftır.	Öğrencilerin öğretim elemanlarıyla rahatlıkla iletişim kurabilir. Gerekirse öğretim elemanlarına muhalefet edebilirler, fikirlerini açıklıkla ifade edebilirler. Diğer öğrencilerle rahatlıkla iletişim kurabilir
<i>Liderlik</i>	Öğrenciler; okul yöneticilerine ulaşamazlar, sorunlarına çözüm üretecek mercii bulmakta zorlanırlar. Yöneticiler öğrencilerle yakın diyalog kurmayı yanlış olarak algırlar.	İlgili birim yöneticilerine ve koordinatörlerine ulaşmak kolaydır, Yöneticiler açık kapı politikası izlerler. Öğrenciler sorunlarını yöneticilere aktarmakta zorlanmazlar.
<i>Öğrenci Psikolojisi</i>	Öğrenciler çekingendir, kaygı düzeyleri yüksektir. Hata yapmaktan kaçınırlar, dolayısı ile öğretim sürecinde sessiz kalmayı tercih ederler.	Öğrenciler rahattır, özgüvenleri yüksektir. Derslerde kendilerini rahatlıkla ifade edebilirler, kaygı düzeyleri düşüktür.
<i>Öğrenci Merkezlilik</i>	Eğitim sürecinin merkezinde öğretmen vardır. Bilgi kaynağı öğretmen veya ders kitaplarıdır. Eğitim programları öğrenci etkinliğini içermez.	Dersler öğrenci merkezli olarak işlenir. Ders plan ve programları hazırlanırken öğrencilerin talepleri göz önünde bulundurulur. Eğitim programları öğrenci etkinliği içerir.
<i>Kaynaklara Ulaşabilme</i>	Kaynaklara ulaşmak zordur. Bazı kaynaklar kutsallaştırılır, ulaşılamaz ve sorgulanamaz.	Öğrenciler her türlü kaynağa rahatlıkla ulaşabilirler. Kaynakları eleştirebilir ve tartışmaya açabilirler.

Tablodan da görüleceği üzere güç mesafesinin hâkim olduğu sınıfta öğrenci merkezli, iletişimin kısıtlı olduğu, öğretmenin sınıfta mutlak lider olduğu bir ortam söz konusuyken güç mesafesinin düşük olduğu sınıflarda öğrenci merkezli, iletişimin kolaylıkla sağlandığı, öğrenci öz güveninin yüksek olduğu bir sınıf ortamı söz konusudur. Öğretmen merkezli eğitim yapısının başarısı göz önünde bulundurulduğunda güç mesafesi düşük okullarda öğrencilerin başarılı olma oranlarının, güç mesafesi yüksek okullardaki öğrencilerden fazla olduğu kanısına varılabilir.

2.3.2. Güç mesafesi ve öz yeterlilik arasındaki ilişki

İş yükü-kontrolü modeli bakış açısıyla öz yeterliliği, kişilerin, talep edilen zor görevler ve kendi uygulamaları üzerinde kontrol tesis edebilme kapasitelerine duydukları inanç (Luszczynska vd, 2005, 439; Basım vd, 2008, 122) açısından güç mesafesiyle ilişkilendirdiğimizde; Güç mesafesi yüksek olan kimselerin üstlerinin verdiği emirleri sorgulamadan uyguladığını, hiyerarşide daha üst seviyede oldukları için, yöneticilerinin kendilerinden daha güçlü olduklarına inandıklarını, kendilerini onlarla eşdeğer görmediklerini ve emirlerini yerine getirdiklerini, üst makamlarda bulunanların ise haklı olmak için doğruyu bulmak zorunda olmadıklarını, çünkü haklılıklarının, sahip oldukları güçten kaynaklandığını (Sargut, 1994) görmekteyiz.

Güç mesafesi yüksek bireylerin özelliklerinden yola çıkarak, kendilerine ve yapabileceklerine olan inançları olan öz yeterlik düzeylerinin düşük olacağı ifade edilebilir. Çünkü güç mesafesi yüksek insanlar verecekleri kararlarda üstlerine bağlı olmaları, yöneticilerinin kendilerinden her zaman daha güçlü olduğuna dair inançları o bireylerin bir durumla karşılaştıklarında bireysel çaba sarf etmelerini ve yapabileceklerine olan inancın farkına varmalarını olumsuz etkileyecektir. Böyle kimseler olası bir durumda üstlerinden gelecek kararlara itaat eder ve uygularlar. Ancak güç mesafesi düşük toplumlarda bireyler bağımsız verecekleri her kararda kendi potansiyellerinin farkına varacak böylece öz yeterlik inançları da artacaktır.

Güç mesafesinin yüksek olduğu toplumlarda hiyerarşi, varoluşsal eşitsizlik anlamındadır. Güç toplumun temel gerçeğidir. İyi ve kötünden önce gelir. Ayrıcalıklar ve statü sembolleri sürekli olarak vurgulanır. Çocuklara itaat öğretilir (Hofstede, 1989: 60; Hofstede, 1994, 5). Buna karşın düşük güç mesafesine sahip örgütlerde ise gücün merkezde toplanmasına hoşgörü ile bakılmaz ve çalışanlar kendilerinin de verilen kararlara katılmaları gerektiğine inanırlar (Rodrigues, 1998).

Güç mesafesinin günlük hayata yansımalarından birisi, eşitlik / hiyerarşi ikileminde ortaya çıkmaktadır. Toplumlarda olduğu gibi örgütlerde de kaçınılmaz olarak eşitsizlikler vardır. Toplumun değerlerini benimseyen örgütlerde, doğal olarak eşitsizliğin benimsenme düzeyi ast üst ilişkilerine yansır. Güç mesafesinin düşük olduğu toplumlardaki örgütlerde, katı olmayan ve basık örgütsel yapılar ön plana çıkar. Buna karşılık güç mesafesinin yüksek olduğu toplumlardaki örgütlerde ise, ast ile üst arasındaki sosyal mesafenin çokluğu, biçimsel iletişimin yukarıdan aşağıya doğru işlediği görülmektedir. Yatay düzeyde veya aşağıdan yukarıya doğru iletişim çok sınırlı kalmaktadır. Güç mesafesinin örgütsel yapı ve faaliyetlerine bir başka yansıması da, görevlerin yerine getirilme biçimi ile ilgidir. Güç mesafesinin düşük olduğu durumlarda, yönetilenlerin inisiyatif kullandığı, öneri ve fikir beyanında bulunduğu katılımcı sistemler ortaya çıkmaktadır. Buna karşılık güç aralığının yüksek olduğu durumlarda ise örgütlerde çalışanların görevlerine göre iki grupta toplandığı görülmektedir. Üst kademede yer alanlar, görevlerini faaliyetleri planlama, programlar hazırlama ve kontrol etme olarak algılamaktadır. Diğerlerinin görevleri ise planlanan faaliyetlerini yerine getirmek ve sadakat olarak ortaya çıkmaktadır (Hofstede, 1994, 34-35). Bu açıklamalardan hareketle kişinin kendi becerileri ve yaşantıları yoluyla gelişme gösteren öz yeterlik düzeylerinin güç mesafesi yüksek olan toplumlarda olumsuz etkileneneği belirtilebilir. Çünkü bu toplumlarda bireyler planlanan faaliyetleri yerine getirmekle görevlendirilirler. Bu da kişilerin bireysel olarak yapacaklarına ilişkin algılarının olumsuz etkilenmesine neden olabilir.

“ Öz yeterlilik algısı, kişinin bir işi yapmak için gerekli becerilere sahip olduğu konusundaki inancıdır” (Bandura, 1994, 71). Pajares (2002), insanların istedikleri sonucu yaratacağına inanmadıkları sürece bir konuda girişimde bulunmalarını veya güçlüklerle karşılaştıkları zaman ısrarcı davranmalarını beklememek gerektiğini belirtmesi de güç mesafesi yüksek toplumlardaki kimselerin, üstlerinin verdiği emirleri sorgulamadan uygulamalarının, bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin bireysel yargıları (Bıkmaz, 2004) olan öz yeterliliklerini, olumsuz etkilediği söylenebilir. Tam aksine düşük güç mesafesine sahip insanlar ise yöneticileriyle kendilerini eşdeğer görürler. Yöneticinin onlara emir verebilmesi için, emir verdiği konuya onlardan daha hâkim olması gerekir (Yaman ve Irmak, 2012). Bu bağlamda da düşük güç mesafeli toplumların öz yeterlilik anlamında daha fazla yeterlilik sahibi oldukları ifade edilebilir.

2.4 İlgili Araştırmalar

Özdemir (2008) araştırmasında sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının cinsiyete, öğrenim görülen üniversiteye, öğretim biçimine, mezun olunan liseye, bölümü tercih sırasına, tercih nedenine ve öğretmenliğe yönelik tutuma göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelemiştir. Çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2005-2006 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesinde öğrenim gören 223 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Çalışmada veriler “öğretmen adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançları” ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmanın sonuçları, öğretmen adaylarının öğretim sürecinin bazı boyutlarına ilişkin öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim görülen branşı tercih sırası, tercih nedeni ve öğretmenlik yapmaya istekli olmaya yönelik tutum değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini, buna karşılık öğrenim görülen üniversite, öğretim biçimi ve mezun olunan lise değişkenlerinin ise öz-yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir.

Koç (2013) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin kıdem, yaş, mezun oldukları okul ve cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığının ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerileri ile öz yeterlik algısı arasında ilişki olup olmadığının saptanması amaçlanmaktadır. Araştırmaya Sivas Merkez ilçede bulunan ilk ve ortaokullarda çalışmakta olan toplam 125 sınıf öğretmeni (49'u kadın, 76'sı erkek) katılmıştır. Araştırmada betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği” ve “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” nin sınıf öğretmenlerine uygulanması ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, bağımsız örneklem için *t*-testi, tek yönlü ANOVA, Kruskal Wallis Testi, Mann Whitney U-testi ve Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları yaşa ve mezun oldukları okula göre farklılık göstermezken, kıdeme ve cinsiyete göre sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir.

Ekici ve diğerleri (2009), öğretmen kolektif yeterlilik inancını yordayan faktörler üzerine yaptığı araştırmaya ilk ve ortaöğretimde görev yapan 122 öğretmen katılmıştır. Çalışmada kullanılan Kolektif Yeterlilik Ölçeği ve Özdüzenleme Ölçeği Türkçeye uyarlanmış ve geçerlik, güvenirlik sonuçlarının orijinal ölçeklerin sonuçlarıyla tutarlı olduğu görülmüştür. Ayrıca veri toplama aracı olarak Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin zor durumların üstesinden gelebilmek için gereken davranışları grup olarak düzenleyebilecekleri ve kötü sonuçlarla karşılaşsalar bile sürekli olarak grubun diğer üyeleri ile ortak çalışmalar yapabileceklerine ulaşılmıştır.

Kılınç ve diğerleri (2012)'nin araştırmalarındaki amaç ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkileri incelemek olarak belirlenmiştir. Araştırmada değişkenler arası ilişkileri belirlemeye yönelik hipotezlere dayalı bir model oluşturulmuştur. Araştırmanın örneklemini Ankara'da ilköğretim okullarında çalışmakta

olan 328 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak Öğretim Liderliği Ölçeği, Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve Kolektif Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Modelin test edilmesi için yapısal eşitlik modellemesi altında path analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öz yeterliği yüksek öğretmenlerin sayısı arttıkça, bir grup olarak öğrencileri olumlu yönde etkileyebilme yeterliklerine dair görüşlerinin de kısmen kuvvetleneceğine ve bu sayede okuldaki öğretmenlerin etkili bir takım olma yolunda da önemli bir adım atmış olabileceklerine ulaşılmıştır.

Oktuğ ve Özden (2013) yaptıkları araştırmada bireycilik/toplulukçuluk ile bireysel yenilikçilik eğilimi arasındaki ilişkide içsel motivasyonun etkisini incelemişlerdir. İstanbul Kültür Üniversitesi Psikoloji Bölümünde öğrenim görmekte olan 138 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmanın bulgularına göre içsel motivasyonun “algılanan yeterlilik” boyutunun, bireycilik ile bireysel yenilikçilik eğilimi arasındaki pozitif yöndeki ilişkiyi güçlendirdiği ortaya konmuştur. Toplulukçuluk ile bireysel yenilikçilik eğilimi arasındaki negatif yönlü ilişkide ise içsel motivasyonun “baskı/gerilim” boyutunun güçlendirici etkisi olduğu saptanmıştır.

Ayrıca Kashima ve Hardie (2000) araştırmalarında erkeklerin daha toplulukçu, kadınların daha ilişkisel eğilimler sergiledikleri, bireycilik bakımından cinsiyetler arası anlamlı bir fark olmadığını görmüşlerdir. Madson ve Trafimov (2001), kadınların toplulukçu ve ilişkisel benlik bilişi puanlarının erkeklerden, erkeklerin özel benlik bilişi puanlarının kadınlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğunu bulmuşlardır. Bresnahan, Chiu ve Levine (2004), kadınların erkeklere göre ilişkisel karşılıklı bağımlı benlik ölçeğinden daha yüksek puan aldıkları bulgusuna ulaşmışlardır.

Yaman ve Irmak (2010)’ın yaptıkları araştırmanın amacı yöneticiler ile öğretmenler arasındaki güç mesafesini öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemektir. Araştırma, nitel desende oluşturulmuştur. Nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına uygun olan olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmada yapı bakımından yarı yapılandırılmış açık uçlu mülakat formu; amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt

örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda, İstanbul’da iki Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi’nde görev yapan on dört öğretmen ile mülâkat gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, yöneticiler ile öğretmenler arasındaki güç mesafesinin yüksek olduğu sonucuna varılmış, öğretmenler, yöneticilerin kendi başlarına karar verdiklerine, göstermelik olarak kendilerine danıştıklarına, kendilerine yetki devretmediklerine dikkat çekmişlerdir.

III. BÖLÜM

3.Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama yöntemi ve aracı, verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin bireyselci-toplulukçu örgüt yapısı ve güç mesafesi algılarının öz yeterlilik inançları üzerindeki etkisini araştırmaya yönelik yapılmış, ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli; iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2010).

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan şey, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2005).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini 2014-2015 yıllarında İzmir ili merkez ilçelerinde(Karşıyaka, Konak, Gazimir, Balçova, Narlıdere, Güzelbahçe, Bayraklı, Karabağlar) görev yapmakta olan 3671 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

2014 - 2015 eğitim - öğretim yılında İzmir ilindeki ilköğretim okullarında bulunan 3671 sınıf öğretmeninin her birine ulaşamayacağı için Milli Eğitim

Bakanlığı'ndan alınan veriler doğrultusunda merkez ilçelerdeki okullar belirlenmiş ve her bir merkez ilçedeki okullarda bulunan öğretmen sayıları tespit edilmiştir. Bu çalışmada oranlı eleman örnekleme yöntemi kullanılarak örneklem seçilmiştir. İzmir ili merkez ilçelerinde yer alan öğretmen sayıları belirlenmiş ve her bir ilçedeki öğretmen sayısının evren içerisindeki oranı belirlenmiştir. Evrenin 4000 kişi olduğu durumlarda örneklem sayısının 351 olması gerektiği ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd, 2014). Buna göre bu çalışmada örneklem miktarı 351 öğretmen olarak belirlenmiştir.

2014-2015 eğitim öğretim yılında İzmir iline bağlı resmi ilköğretim kurumlarındaki sınıf öğretmenleri sayısı; Konak, 843; Gaziemir, 296; Balçova, 129; Narlıdere, 123; Güzelbahçe, 43; Bayraklı, 689; Karabağlar, 1003; Karşıyaka, 545 'dir. Evrenden toplamda 351 öğretmen seçilmek koşuluyla bu oran ilçelere uygulanmış ve her ilçeden bu oran doğrultusunda gerekli sayıda öğretmene veri toplama araçları dağıtılmıştır. Ancak 10 öğretmenden veri toplama araçları geri dönmemiştir.

Tablo3.1. Sınıf öğretmenlerinin evren içerisindeki oranları

Merkez İlçeler	Evren	Örneklem	Oran
Konak	843	78	%23
Gaziemir	296	29	%8
Balçova	129	12	%4
Narlıdere	123	11	%3
Güzelbahçe	43	2	%1
Bayraklı	689	68	%19
Karabağlar	1003	99	%28
Karşıyaka	545	52	%15

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına, kıdemlerine ve yaşlarına göre dağılımları Tablo 3.2, 3.3, 3.4 'te verilmiştir.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	88	25,8
Erkek	253	74,2
Toplam	341	100,0

Tablo 3.2 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yüzde 74,2'si kadın öğretmenlerden, yüzde 25,8'i ise erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Kadın öğretmenlerin sayıca erkek öğretmenlerden üstünlüğü dikkat çekmektedir.

Tablo 3.3. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre dağılımı

Öğrenim Durumu	F	%
Yüksek Okul	69	20,2
Fakülte	264	77,4
Yüksek Lisans	8	2,3
Toplam	341	100,0

Tablo 3.3 deki verilere göre; araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları eğitim basamakları incelendiğinde, yüzde 20,2'sinin Yüksek Okul mezunu olduğu, yüzde 77,4'ünün Fakülte mezunu, yüzde 2,3'ünün Yüksek Lisans mezunu oldukları görülmektedir.

Tablo 3.4. Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre dağılımı

Kıdem	F	%
1-5yıl	10	2,9
6-10yıl	38	11,1
11-15yıl	75	22,0
16-20yıl	119	34,9
+21	99	29,0
Total	341	100,0

Tablo 3.4 deki verilere göre; araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki hizmet sürelerine ait frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde, yüzde 2,9'unun 1-5 yıl arası kıdeme sahip olduğu, yüzde 11,1'inin 6-10 yıl arası, yüzde 22,0'mın 11-15 yıl arası, yüzde 34,9'unun 16-20 yıl arası, yüzde 29,0'mın 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 3.5. Öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımı

Yaş	F	%
20-30	18	5,3
31-40	92	27,0
41-50	183	53,7
51-60	48	14,1
Total	341	100,0

Tablo 3.5 deki verilere göre; araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaşlarına ait frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yaşlarının

yüzde 5.3'ünün 20-30 yaş, yüzde 27.0'nın 1-40 yaş, yüzde 53.7'sinin 41-50 yaş, yüzde 14.1'inin 51-60 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Yöntemi ve Aracı

Araştırma verileri 2014-2015 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öz yeterliklerinin belirlenmesi için Tschannen Moran ve Woolfolk Hoy tarafından geliştirilen ‘‘Öz Yeterlik Ölçeği; bireysellik ve toplumsalcılık algılarının belirlenmesi için ise Singelis, Triandis ve çalışma arkadaşları tarafından geliştirilen ve Türkçe geçerlemesi Wasti ve Erdil (2002) tarafından yapılan ‘‘Örgütsel Toplulukçuluk ve Bireysellik Ölçeği’’, güç mesafesi algılarını ölçmek için ise Dorfman ve Howell tarafından (1988) geliştirilmiş ve Türkçeye Akyol (2009) tarafından uyarlanan ‘‘Güç Mesafesi Ölçeği’’ veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veri toplama aracı bizzat araştırmacı tarafından elden öğretmenlere dağıtılmış, ölçekler ve yapılan çalışmayla ilgili tüm açıklamalar yapıldıktan sonra uygulanmıştır.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu bilgi formunda araştırmanın amacına göre öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, kıdemi ve öğrenim düzeyi ile ilgili bilgiler toplanmıştır.

3.3.2.Öğretmen öz yeterlilik ölçeği

Veri toplama aracı olarak, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy tarafından 2001 yılında geliştirilen; öğretmenlerin özyeterlik inançlarına yönelik özyeterlik ölçeğinin Türkçeye adapte edilmiş şekli kullanılmıştır. Ölçek, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve Türkiye'deki dört ildeki altı farklı

üniversiteden 628 öğretmen adayının katılımı ile güvenilirlik ve geçerliliği test edilmiştir. Öğretmen öz yeterlilik ölçeği 24 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır.

Öz yeterlilik ölçeğinin öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlilik boyutu, 8 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14 ve 22 dir. (Ör. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?, Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?, Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?), öğretim stratejilerine ilişkin öz-yeterlilik boyutu 8 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23 ve 24 tür. (Ör. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?, Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?, Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?) ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik boyutu ise 8 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler 3, 5, 8, 13, 15,16, 19 ve 21 dir. (Ör. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?, Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi olusturabilirsiniz?, Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?).

Ölçekte yetersiz, çok az yeterli, biraz yeterli, oldukça yeterli ve çok yeterli düzeylerini temsil edecek şekilde, 1 ile 5 arasında değişen bir derecelendirme kullanılmıştır. Ölçekten alınacak en düşük puan 24, en yüksek puan ise 216'dır. Ölçekten alınan düşük puan, düşük öz yeterlilik inancını, yüksek puan ise yüksek öz yeterlilik inancını ifade etmektedir. Ölçekten alınan düşük puan, düşük öz yeterlilik inancına, yüksek puan ise yüksek öz yeterlilik inancına işaret etmektedir.

Türkçeye uyarlanan ölçeğin bütününe ilişkin olarak hesaplanan Cronbach's Alpha katsayısı 0,93 ve belirtilen alt boyutların alpha değerleri; Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik: 0,82; Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik: 0,86; Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik: 0,84 olarak bulunmuştur.

3.3.3 Örgütsel bireysellik ve toplulukçuluk ölçeği

Bireysellik-toplulukçuluk kültür boyutunun bireysel düzeyde ölçülmesine yönelik birçok tutum ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmada bunlardan en yaygın olarak kullanılanlarından biri olan Singelis, Triandis ve çalışma arkadaşları tarafından geliştirilen ve Türkçe geçerlemesi Wasti ve Erdil (2002) tarafından yapılan INDCOL ölçeği kullanılmıştır.

Ölçeğin bireysellik boyutu 6 maddeden oluşmaktadır. 5’li Likert ölçeğine göre cevaplanan 6 sorudan bazıları şunlardır: “Her çalışan, kendi özgün potansiyelini gerçekleştirmeye teşvik edilir.”, “Çalışanların kendi başarılarına düşünme yeteneklerine değer verilir.”, “Performansı yüksek olan ekiplerde sivrilen (göze çarpan) kişiler ödüllendirilir.”

Ölçeğin toplulukçuluk boyutu ise 7 maddeden oluşmaktadır. 5’li Likert ölçeğine göre cevaplanan 7 sorudan bazıları şunlardır: “Kuruluşun başarıları ve başarısızlıkları ile ilgili sorumluluğu herkes paylaşır.”, “Çalışma yöntemlerindeki değişikliklerle ilgili kararları üstler ve çalışanlar birlikte alırlar.”, “Hiyerarşik kademesi ne olursa olsun, çalışanlar birbirlerinin görüşlerini göz önüne alırlar.”

Bireysellik ölçeğinin güvenirlik çalışması için Cronbach alfa katsayısı tespit edilmiştir. Analiz sonucunda bireysellik ölçeğinin alfa değeri .90 (madde toplam korelasyonu .637 ile .813 arasında) ve toplulukçuluk ölçeğinin alfa değeri ise .87 (madde toplam korelasyonu .552 ile .788 arasında) olduğu bulunmuştur. Buna göre, bireysellik ve toplulukçuluk ölçeklerindeki maddelerin örgütsel bireysellik ve toplulukçuluk eğilimlerini ölçmeye yönelik olduğu yani iç tutarlılığının bulunduğu söylenebilir.

3.3.4 Güç mesafesi ölçeği

Araştırmada, öğretmenlerin algıladıkları güç mesafesini ölçmek amacıyla Dorfman ve Howell tarafından (1988) geliştirilmiş ve Türkçeye uyarlaması Akyol (2009) tarafından yapılmış toplam 5 maddeden (‘‘ Yöneticiler işle ilgili çoğu kararlarını astlarına sormadan almalıdır.’’, ‘‘ Bir yöneticinin astlarıyla olan ilişkisinde sıklıkla konumu gereği sağladığı yetki ve gücü kullanması gereklidir.’’ vb. sorulardan oluşmaktadır.) oluşan ölçek kullanılmıştır.

Ölçekte yer alan ifadeler 5’li Likert tipi ölçek olarak düzenlenmiştir. Değerlendirme aşamasında ‘‘kesinlikle doğru’’ seçeneğine 5, ‘‘hiç doğru değil’’ seçeneğine ise 1 puan verilmiştir. Ölçekten alınacak puanlar, 5-25 puan aralığında bulunmaktadır.

Güç Mesafesi ölçeğinin güvenirlik çalışması için Cronbach alfa katsayısı tespit edilmiştir. Analiz sonucunda güç mesafesi ölçeğinin alfa değerinin .76 olduğu bulunmuştur. Buna göre, güç mesafesi ölçeği maddelerin örgütsel güç mesafesi eğilimlerini ölçmeye yönelik olduğu yani iç tutarlılığının bulunduğu söylenebilir.

3.4. Verilerin Analizi

Sınıf öğretmenlerinin bireysellik, toplulukçuluk, güç mesafesi ve öz yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemek için ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarıyla bireysellik, toplulukçuluk ve güç mesafesi algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon testi kullanılmıştır. Bireysellik, toplulukçuluk ve güç mesafesinin sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarını üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla ise regresyon analizi yapılmıştır.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılanlardan ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın temel amacı doğrultusunda oluşturulan alt problemlere ait bulgular, tablolar şeklinde sunulmuş ve yorumları yapılmıştır.

4.1.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar

Sınıf öğretmenlerinin bireysellik, toplulukçuluk, güç mesafesi ve öz yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşleri nedir?

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerin öz yeterlilik, bireysellik, toplulukçuluk ve güç mesafesine ilişkin algı düzeylerini belirlemeye yönelik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1.Öğretmen Adaylarının Öz yeterlilik Bireysellik Toplulukçuluk ve Güç Mesafesi Algı Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatikler

Değişkenler	Ortalama	ss	Maksimum Puan
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz yeterlilik	32,43	3,88	40
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz yeterlilik	32,60	3,47	40
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz yeterlilik	33,24	4,16	40
Toplam Öz yeterlilik	98,27	10,37	120
Toplulukçuluk	24,09	6,09	35
Bireysellik	20,48	4,57	30
Güç Mesafesi	10,90	4,68	25

Sınıf öğretmenlerinin öğrenci katılımına yönelik öz yeterlilik (Ortalama = 32,43. ss = 3,88), öğretimsel stratejilerine yönelik öz yeterlilik (Ortalama = 32,60 ss = 3,47), sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik (Ortalama = 33,24. ss = 4,16), algılarının benzer düzeyde olduğu ve ortalamanın üzerinde öz yeterliliğe sahip olduklarını düşündükleri ifade edilebilir. Bu durum öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlilik inançlarının yüksek olarak algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Alan yazında konuyla ilgili yapılan bazı çalışmalarda da bu çalışmada elde edilen bulguları destekleyen sonuçlar elde edilmiştir. Zararsız (2012) İstanbul’da yaptığı çalışmada öğretmenlerin genel öz yeterlilik, öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik boyutlarında oldukça yeterli oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Benzer (2011) araştırmasında öğretmenlerin öğrenci katılımında yeterlilik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik boyutlarında kendilerini oldukça yeterli gördüklerini ifade etmiştir. Öğretmen öz yeterliğinin de hiç kuşkusuz eğitimin yapı taşı olan öğretmenler yoluyla eğitime olumlu yansımalarının olabileceği ifade edilebilir. Öz yeterlilik inancı yüksek olan öğretmenler, öğretim uygulamalarında farklı öğretim yöntemleri kullanmaya, kullandıkları öğretim yöntemlerini geliştirmek için araştırma yapmaya ve öğrenci merkezli öğretim stratejileri kullanmaya eğilimlidirler (Henson, 2001; Plourde, 2001).

Öğretmen öz yeterliliğinin alt boyutları incelendiğinde, öğretmenin öğrenciler arasındaki ilişkileri, sınıf yönetimindeki yeterlikleri ve ders esnasında kullandıkları öğretim stratejilerini kullanmadaki yeterliği akla gelebilmektedir. Bu yeterliliklere sahip öğretmen de etkili öğretmendir (Saraç, 2001). Bu bakımdan sınıf öğretmenlerinin öz yeterliliklerinin yüksek olması etkili şekilde öğretimi gerçekleştirebilecekleri konusunda kendilerine güvendikleri ifade edilebilir.

Tablo 4.1 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin toplulukçuluk algılarının (Ortalama = 24, 09 ss = 6,09), bireysellik (Ortalama = 20, 48 ss = 4, 57), algılarından daha yüksek olduğu görülebilir.

Alan yazında konuyla ilgili Özbakış (2001)'de yapmış olduğu araştırmada benzer şekilde örnekleminin %56'lık kesiminin toplulukçu değer boyutunu seçenlerden oluştuğunu belirtmiştir. Yapılan araştırmada çoğunluğu oluşturan toplulukçu değer algısına sahip öğretmenlerin, ailelerinin ve içinde yaşadıkları toplumun, bağlı oldukları grupların istek ve beklentilerini kendi kişisel isteklerinin üstünde tutmakta, toplumun amaç ve hedeflerine odaklanmakta oldukları düşünülebileceği ve toplulukçu kültür yapılarında bireylerin, gruba güven duyma ihtiyaçlarının ön planda olduğu (Voronov ve Singer, 2002) ifade edilebilir.

Öğretmenlerin güç mesafesine (Ortalama = 10,90. ss = 4,68), ilişkin algıları ise ortalama değer altında yer almaktadır. Güç mesafesi düşük çalışanlar karar alınırken kendilerine danışılmasını istemektedirler (Hofstede, 1994). Buna karşın güç mesafesi yüksek olan çalışanlar örgütteki kararlara katılımda isteksizdirler ve yöneticilerinin kendilerinin yerine karar vermelerini tercih etmektedirler (Khatri, 2009).

Elde edilen bulgu doğrultusunda örgüt içerisinde üst yönetimin diğerlerinden ayrı haklara sahip olmasının tepki doğurduğu, astların istedikleri zaman üstler ile görüşebildikleri (Sofyalıoğlu ve Aktaş, 2001) sonuçlarına ulaşılabilir. Yine benzer şekilde Rodrigues (1988) de yaptığı çalışmada düşük güç mesafesine sahip olan toplumlarda gücün merkezde toplanmasının uygun görülmediğini ve çalışanların kararlara katılmak istediğini belirtmiştir.

4.1.2. İkinci alt problem

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarıyla bireysencilik algıları arasında ilişki var mıdır?

Araştırmanın ikinci alt probleminde öz yeterlilik düzeyi ve bireysencilik arasındaki ilişki incelenmiştir.

Tablo 4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Bireysencilik Algıları ile Öz Yeterlilik İnançları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlilik	Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-yeterlilik	Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-yeterlilik	Toplam Öz-yeterlilik
Toplulukçuluk	,181**	,141**	,230**	,207**
Bireysencilik	,184**	,126*	,185**	,185**
Güç Mesafesi	,121*	-,109*	-,069	-,109*

*P< .01

Tablo 4.2 incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin, bireysencilik algıları ile öğrenci katılımına yönelik öz yeterlilik (r: ,184), öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlilik (r: ,126) , sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik (r: ,185) ve toplam öz yeterlilik (r: ,185) algıları arasında pozitif yönlü anlamlı ve zayıf bir ilişki olduğu görülebilir

Tablo 4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Bireyselleşme Algıları ile Öz Yeterlilik İnançları Arasındaki Regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Stand. Hata	β	t	P	R ²
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlilik	113	,070	,133	1,627	,000	0,66
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz Yeterlilik	,048	,063	,063	,758	,000	0,41
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz yeterlilik	035	,074	,038	,470	,000	0,67
Toplam Öz yeterlilik	,195	,186	,086	1,052	,000	0,70

Regresyon analizi sonuçları, bireyselleşmenin, öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlilik, öğretim stratejilerinde öz yeterlilik, sınıf yönetiminde öz yeterlilik ve toplam öz yeterlilik algıları üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre; bireyselleşme, öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlilik ($\beta = ,133$; $p < 0,01$) üzerinde en güçlü etkiye sahipken sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik üzerinde ise en düşük etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

Bireyselcilik öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlilik ile ilgili değişikliğin %6'sını, öğretim stratejilerinde öz yeterlilik ile ilişkili değişikliğin %4'ünü, sınıf yönetiminde öz yeterlilik lerindeki değişikliğin %6'sını, toplam öz yeterliliklerindeki değişikliğin %7'sini açıklamaktadır.

Bireyselci kültüre sahip kişiler daha fazla “ben merkezli” düşünceye sahiptir; kendi planları ve hedefleri vardır; içinde bulundukları toplumun değer yargılarından sıyrılmış ve yeniliklere daha açık hale gelmişlerdir (Çarıkçı ve Koyuncu, 2010). Hofstede bireyciliği, kişinin görevlerden daha fazla haklara odaklanması, ailesi ve kendisi için kaygılanması, kişisel özerklik ve kendini gerçekleştirme vurgusu ve birinin kimliğini kişisel başarılar üzerine dayandırması olarak tanımlamaktadır (Oyserman vd, 2002: 4).

Elde edilen bulgular doğrultusunda kendini gerçekleştirme özelliğine sahip, toplumun değer yargılarından sıyrılmış, kendi plan ve hedefleri olan bireyci toplumlara mensup bireylerin öz yeterlilik inançlarının da yüksek olacağı çünkü bireylerin kendi yeteneğine olan güvenlerinin geliştirilmesinin bireysel bir çabanın sonucu olduğu ifade edilebilir.

4.1.3. Üçüncü alt problem

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarıyla toplulukçuluk arasında ilişki var mıdır?

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öz yeterlilik düzeyi ve toplulukçuluk arasındaki ilişki incelenmiştir. Korelasyon analizinde öz yeterlilik ve toplulukçuluk ilişkilerini temsil eden Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Tablo 4.1. incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin toplulukçu algıları ile öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik (r: ,181), öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlilik (r: ,141), sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik (r: ,230) ve toplam öz yeterlilik (r: ,207) algıları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülebilir.

Tablo 4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Toplulukçuluk Algıları ile Öz Yeterlilik İnançları Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Stand. Hata	β	T	P	R ²
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz yeterlilik	0,73	,052	,115	1,405	,000	0,66
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz yeterlilik	0,70	,047	,123	1,480	,000	0,41
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz yeterlilik	154	,056	,226	2,764	,000	0,67
Toplam Öz yeterlilik	,298	,139	,175	2,143	,000	0,70

Regresyon analizi sonuçları toplulukçuluğun, öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlilik, öğretim stratejilerinde öz yeterlilik, sınıf yönetiminde öz yeterlilik ve toplam öz yeterlilik algıları üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre; toplulukçuluk, sınıf yönetimine Yönelik Öz yeterlilik ($\beta = ,056$; $p<0,01$) üzerinde en güçlü etkiye sahipken, en düşük etki düzeyi ise Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlilik ($\beta = ,052$; $p<0,01$) boyutuna olduğu görülmektedir.

Toplulukçuluk, öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlilik ile ilgili değişikliğin %6'sını, öğretim stratejilerinde öz yeterlilik ile ilişkili değişikliğin %4'ünü, sınıf yönetiminde öz yeterliliklerindeki değişikliğin %6'sını ve toplam öz yeterliliklerindeki değişikliğin %7'sini açıklamaktadır.

Toplulukçu kültürde grubun çıkarları, sürekliliği, işbirliği ve kendini kontrol hedeflenir. Bu kültür formunda birey, başkalarının duygularını anlamaya, kendisini grupta aynı kılan özelliklere ve grubun ihtiyaçlarına odaklanır (Triandis, 1994). Okullarda eğitim ve öğretim, genel olarak grup bağlamında gerçekleştirilir ve öğretmenlerin karşılaştığı birçok sorunlu durum, onların öğrencilerin yaşamlarını değiştirmeleri için toplulukçu olarak çalışmalarını gerektirir (Tschannen-Moran vd, 1998). Toplulukçu çalışmanın ürünü olarak, bir öğretmenin belirli bir konuda bir öğretim işini/çalışmasını başarıyla gerçekleştirmek için gerekli olan etkinlikleri organize etme ve uygulama kapasitesine ilişkin inancı (Tschannen-Moran vd, 1998) olan öz yeterliliğini de olumlu yönde etkileyeceği ifade edilebilir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda toplulukçu bir çalışma içerisinde olan sınıf öğretmenlerinin zaman zaman problemleri birlikte çözme girişim ve çabalarının, öz yeterliliklerini olumlu yönde etkileyeceği çünkü bireysel çabaların sorunları çözmede yeterli olmadığı noktalarda toplulukçu çalışmaların etkili olabileceği, böylelikle bireylerin yeteneklerine olan güvenlerinin de artacağı ifade edilebilir.

4.1.4. Dördüncü alt problem

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarıyla güç mesafesi arasında ilişki vardır mıdır?

Araştırmanın dördüncü alt probleminde öz yeterlilik düzeyi ve güç mesafesi arasındaki ilişki incelenmiştir. Korelasyon analizinde öz yeterlilik ve güç mesafesi ilişkilerini temsil eden Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 4.1

incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin güç mesafesi algıları ile öğrenci katılımına yönelik öz yeterlilik (r: -,121), öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlilik (r: -,109) , toplam öz yeterlilik (r: -,109) algıları arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu, sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik (r: -,069) algıları arasında ise anlamlı ilişkinin olmadığı görülebilir.

Tablo 4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Güç Mesafesi Algıları ile Öz Yeterlilik İnançları Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Stand. Hata	β	T	P	R ²
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlilik	-,143	,045	-,173	-3,194	,000	0,66
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz Yeterlilik	-,109	,041	-,147	-2,690	,000	0,41
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz yeterlilik	-,109	,048	-,123	-2,275	,000	0,67
Toplam Öz yeterlilik	-,361	,120	-,163	-3,021	,000	0,70

Regresyon analizi sonuçları, güç mesafesi algısının, öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlilik, öğretim stratejilerinde öz yeterlilik, sınıf yönetiminde öz

yeterlilik ve toplam öz yeterlilik algıları üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre Güç Mesafesi, Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlilik ($\beta = -.173$; $p < 0.01$) boyutu üzerinde en güçlü etkiye sahip bağımsız değişkendir. Güç Mesafesi, Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz yeterlilik ($\beta = -.147$; $p < 0.01$) boyutu ve Sınıf Yönetimine Yönelik Öz yeterlilik ($\beta = -.123$; $p < 0.01$) boyutu üzerinde ise düşük bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Güç Mesafesi, öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlilik ile ilgili değişikliğin %6'sını, öğretim stratejilerinde öz yeterlilik ile ilişkili değişikliğin %4'ünü, sınıf yönetiminde öz yeterliliklerindeki değişikliğin %6'sını ve toplam öz yeterliliklerindeki değişikliğin %7'sini açıklamaktadır.

Elde edilen bulgular doğrultusunda güç mesafesinin, öz yeterlilik inancını etkilediği sonucuna varılmıştır. Düşük güç mesafesi algısının ortaya çıkması astların yöneticileriyle kendilerini eşdeğer gördüğünün göstergesi olduğu buna paralel olarak da bireylerin belirli durumlarda nasıl hissedeceklerini, nasıl düşüneceklerini, nasıl davranacaklarını ve kendilerini nasıl motive edeceklerini belirleyen unsurlardan biri olarak görülen (Bandura, 1994), öz yeterlilik inançlarını da olumlu yönde etkileyeceği ifade edilebilir. Öğretmenlerin görev alacakları, sorumluluklarının olacağı, bilgili ve ilgili oldukları konularda kararların verilmesi sürecine katılmaları sağlanmalıdır. Böylelikle öğretmenler kendilerini işlerinde desteklenmiş, yetkilendirilmiş ve cesaretlendirilmiş hissederler. Diğer yandan öğretmenlere öğrencilerinin sorunlarını veya kendi sorunlarını birlikte çözmeye olanağı da sağlanabilir. Özellikle öğrencilerinin sorunlarının çözümünde öğretmenler kendilerinin doğrudan etkili olduklarını gördüklerinde yeterlik algılarının yükselmesinin söz konusu olacağı söylenebilir (Kurt, 2012). Bu bakımdan elde edilen bulgular ve ilgili araştırmalar doğrultusunda düşük güç mesafesi algısına sahip öğretmenlerin öz yeterliliklerinin de yüksek olabileceği ifade edilebilir.

V.BÖLÜM

5.Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlar neticesinde geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği öz yeterlilik inançları düzeyi açısından gerekli düzenlemeleri yerine getirip getirmediğine yönelik görüşlerinde elde edilen sonuca göre öğrenci katılımında yeterlik alt boyutunda öz yeterlilik düzeylerine dair inançlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik alt boyutlarında da öz yeterliliklerine dair inançlarının yüksek olduğu belirtilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile bireysencilik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bireysencilğin, öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlilik üzerinde en güçlü etkiye sahipken sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik üzerinde ise en düşük etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile toplulukçu algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Toplulukçuluk, sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik üzerinde en güçlü etkiye sahipken, en düşük etki düzeyinin ise öğrenci katılımına yönelik öz yeterlilik boyutuna olduğu görülmektedir.

Güç mesafesi ile öğretmenlerin öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Güç mesafesi, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlilik boyutu üzerinde en güçlü etkiye sahiptir.

5.2.Öneriler

5.2.1. Uygulayıcı ve eğitim yöneticilerine yönelik öneriler

1. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel toplulukçu algıları ile öz yeterlilik algıları arasında anlamlı ve olumlu ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerini artırabilmek için eğitim yöneticileri öğretmenlerin işbirliği içerisinde çalışmalarına ve birbirleriyle yardımlaşmalarına olanak sağlayabilen bir ortam oluşturabilirler.

2.Araştırma sonuçları neticesinde sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile bireysellik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçtan yola çıkılarak öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerini arttırmak için bireysel çalışma yapmalarına ve sınıf içerisinde yapılacak etkinliklere yansıtılmalarına olanak sağlanması önerilebilir.

3.Güç mesafesinin sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak merkezden alınan kararlar yerine öğretmenlerin de yönetimde söz sahip olduğu ve kararlarını rahatça belirtebildiği bir ortamın oluşturulması önerilebilir.

5.2.2. Diğer araştırmacılara öneriler

1. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin bireyselci-toplulukçu ve güç mesafesi algılarının, öz yeterlilik algıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmacıların değişkenler arasındaki ilişkiyi diğer branş öğretmenleri üzerinde yapmaları önerilebilir.

2.Araştırma sonuçlarına göre İzmir ilindeki sınıf öğretmenlerinin güç mesafesi algılarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak literatür incelendiğinde ülkemizdeki öğretmenlerin güç mesafesi algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmüştür. Bu nedenle araştırma evreni genişletilerek diğer illerdeki sınıf öğretmenlerinin güç mesafesi algısının ölçülmesi ve genel bir kanıya varılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1994). Çağdaş örgütlerde insan kaynağının yönetimi. Ankara: Pegem Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). Etkili öğrenme ve öğretme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akyol, Ş. (2009). Örgüt kültüründe güç mesafesi ve liderlik ilişkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyürek, S. (2001). Türk silahlı kuvvetlerinde güç mesafesi ve iletişime etkisi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alessi, S.M. ve Trollip, S.P. (2001). Multimedia for learning: Methods and development. Boston, MA; Allyn and Bacon.
- Allinder, R. M. (1995). An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum-based measurement and student achievement. Remedial and Special Education, 27, 141-152.
- Andrew S. ve Vialle W. (1998). Nursing students' self efficacy, selfregulated learning and academic performance in science. Nursing Times, 76(10), 427- 432.
- Ashton, P. T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. Journal of Teacher Education, 35, 38-32.
- Ashton, P. ve Webb, R. (1986). Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement. New York: Longman.

Atay, K. (2001). Öğretmen, yönetici ve denetmenlerin bakış açısından okul kültürü ve öğretmen verimliliğine etkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 7 (26), 179-194.

Atıcı, M. (2000). İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yetkinlik beklentisi rolünün İngiltere ve Türkiye'de seçilen bir araştırma grubu üzerinde incelenmesi. www.yok.gov.tr/egfak/meral.htm.

Balcı, A. (2002). Etkili okul ve okul geliştirme. Ankara:Pegem Yayınları.

Bandura, A. (1977). Social Learning Theory, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.,

Bandura, A., and Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. Cognitive Therapy and Research, 1(4), 287-310.

Bandura, A.(1982). The assesment and predictive generality of self-percepts of efficacy. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 13, 195-199.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A Social Cognitive Theory, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior. (4), (pp. 71-81). Newyork: AcademicPress

Bandura, A. (1995). Exercise of personnel and collective efficacy in changing societies. In A.

Bandura, A. (1997) Self-efficacy: The exercise of control. New York : Freeman

Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. Applied Psychology: An International Review, 51 (2), 269-290.

- Benzer, F. (2011). İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının analizi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Konya: SÜ. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bıkmaz, F. H. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlilik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, s. 161.
- Bıkmaz, F. (2004). Öz yeterlilik inançları.Y.Kuzgun (ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar* (ss.291-316) içinde. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). Eğitim Psikolojisi. Ankara: Yargıcı matbaası.
- Bresnahan, M.H., Chiu, H.C. and Levine, T.R. (2004). Self-construal as a predictor of communal and exchange orientation in taiwan and the USA. *Asian Journal of Social Psychology*, 7, 187-203.
- Brophy, J. ve Good, T.L. (1984). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, (ss. 328-375). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Borton, W.M. (1991). Empowering teachers and students in a restructuring school: A teacher efficacy interaction model and the effect on reading outcomes. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Bursalıoğlu, Z. (1991). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara: Pegem Yayınları.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Callahan ve Fleenor, C.P. (1988). Managing human relations, Columbus Merriz Company.
- Cameron, K. (2004). The handbook of organizational development: A Process For Changing Organizational Culture, Michigan.
- Carl, R. (1988). Cultural classifications of societies and how they affect cross-cultural management. Cross-Cultural Mnagement, 15(3),31.
- Cheung, W.M. ve Cheung, Y.C.A. (1997). Multi-level analysis of teachers' self-beliefs and behavior and students' educational outcomes. Paper Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association, Chicago.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. Journal of Experimental Education. 60, 323-337
- Çapa, Y., Cakiroglu, J., ve Sarikaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale, 30 (137), 74-8.
- Çapri, B. ve Kan, A. (2006). Kişilerarası öz yeterlilik ölçeğinin Türkçe uyarlama geçerlik ve güvenirlik çalışması. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1), 48-61.
- Çarıkçı, İ.H., Koyuncu, O. (2010). Bireyci-toplumcu kültür ve girişimcilik eğilimi arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2(3), 1-18.

- Çelikkaleli, Ö., Akbaş, A.(2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz yeterlilik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2,1.
- Çetin, F. (2011).Örgüt içi girişimcilik öz yeterlilik algısı ve kontrol odağının rolü. Business and Economics Research Journal, 2(3), 69-85.
- Dalton, D.R, Todor, W.D., Spendolini, M.J., Fielding, G.J. Porter, L.W. (1980). Organizational structure and performance: a critical review. Academy of Management Review,5(1), 49-64.
- Dembo M..H. (2004). Motivation and learning strategies for college success: A Self Management Approach, Lawrence Erlbaum Associates.
- Dinçer, Ö. (1992). Stratejik Yönetim Ve İşletme Politikası, İstanbul:1992.
- Dolapçı, S.(2013). Öğretmen adaylarının öz yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Dorfman, Peter W. and Jon P. H.(1988). Dimensions of national culture and effective leadership patterns: Hofstede Revisited. In Advances in International Comparative Management, Eds. Richard N. Farmer and Elton G. McGoun. JAI Press Inc. 127-150.
- Duncan, M.J. ve Biddle, B.J. (1974). The study of teaching. New York: Holt, Rinehart ve Winston.

- Eaton, M. J. ve Dembo, M. H. (1996). Differences in the motivational beliefs of asian american and non-asian students. *Journal of Educational Psychology*, 3, 433-440.
- Ekici, G. (2006). İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri ile öğretmen öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. XIV. Ulusal eğitim bilimleri kongresinde sunulmuş bildiri.
- Ekici, G., Gürçay, D. ve Yılmaz, M. (2009). Öğretmen Kolektif Yeterlik İnancını Yordayan Faktörler, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36, 119-128.
- Erdem, M. (2008). Karma öğretmenlik uygulaması süreçlerinin öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlilik ve epistemolojik inançlarına etkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi (Eurasian Journal of Educational Research)*, 30, 81–98.
- Erdem, F. ve İşbaşı, J. Ö. (2001). Eğitim Kurumlarında Örgüt Kültürü ve Öğrenci Alt Kültürünün Algılamaları. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*. (1), 33– 57.
- Erdoğan, Y.; Yaman, E.; Şentürk, Ö. ve Kalyoncu, E. (2008). “Web Tabanlı Eğitimde Güç Mesafesi: Bilgi Üniversitesi Örneği”, *Değerler Eğitimi*, 6(15), 115-137.
- Erez, M., Earley, P. C., (1993). *Culture, self-identity and work*. New York: Oxford University Press.
- Ergun, D.(1991). *Türk Bireyi Kuramına Giriş*. İstanbul: Gerçek Yayınları.
- Ersen, H. (1997). *Toplam Kalite ve İnsan Kaynakları Yönetimi İlişkisi*, Sim Matbaacılık, İstanbul, s.42.

- Eser, H. ve Ertugay, F. (2013). Bireyselcilik-toplulukçuluk değerleriyle algılanan siyasal öz yeterlilik arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma: Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Örneği. C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 14(1).
- Evers, W. J. G., Brouwers, A. ve Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: a study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227-243.
- Fleishman, Edwin A. (1953). Leadership climate, human relations training, and supervisory behavior. *Personel Psychology*, 6, 205-222.
- Fuchs, L.S., Fuchs, D. ve Bishop, N. (1992). Instructional adaptation for students at risk. *Journal of Educational Research*. 86, 70-84.
- Gibson, S. ve Dembo, M., (1984): Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Goddard, R.D., Hoy, W. K. Ve Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37 (2) 479-507.
- Göregenli, M. (1995). Kültürümüz açısından bireycilik – toplulukçuluk eğilimleri: Bir başlangıç çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10 (35), 1-14.
- Guskey, T.R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-69.

- Güçlü, N. (2002). Sistem yaklaşımı ve eğitim örgütleri. Küçükahmet L.(Ed.). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara : Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürcan, A. (2005). Bilgisayar öz yeterliği algısı ile bilissel öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. Eğitim Araştırmaları, 19, 179-193.
- Hallinger, P. ve Heck, R.H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995. School Effectiveness and School Improvement, 9(2), 157-191.
- Henson, R. K. (2001). Relationships between preservice teachers' self-efficacy, task analysis, and classroom management beliefs. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Henson, R. K., Kogan, L. R. ve Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instruments. Educational and Psychological Measurement, 61 (3), 404-420.
- Henson R. K.(2001). Teacher self-efficacy: substantive implications and measurement dilemmas. Paper presented at the annual meeting of the educational research exchange.
- Hofstee, G. (1980). Culture's consequences: International differences in work related values. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Hofstede, G. (1984). The cultural relativity of the quality of life concept. Academy of Management Review, 9, 389-398.

- Hofstede, G. (1989). Organizing for cultural diversity. *European Management Journal*, 7 (4) 389-96.
- Hofstede, G. (1991). *cultures and organizations: Software of the Mind*. London, UK: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (1994). *Cultures and organizations: Intercultural Cooperation and its Importance for Survival*, HarperCollins, London.
- Hofstede, G. (1997). Promoting a european dimension of intercultural learning-developing school materials. EFIL Seminars.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hofstede, G. ve Hofstede, G. J. (2005). *Cultures and organizations: Software of the Mind* (Rev. 2nd ed.). New York: McGraw-Hill. For translations see www.geerthofstede.nl and "our books".
- Hogben, M ve Byrne, D. (1998). Using social learning theory to explain individual differences in human sexuality. *Journal of Sex Research*. Feb98, 35 (1).
- Horzum, M.B. ve Çakır, Ö. (2009). Çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlilik algısı ölçeği türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory ve Practice* 9 (3), 1327-1356
- Hoy, W.K. ve Woolfolk, A.E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*. 93, 356-372.

- Hoy, A.W. ve Spero R.B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Imants, J. ve Van Zoelen, A. (1995). Teachers' sickness absence in primary schools, school climate and teachers' sense of efficacy. *School Organization*. 15, 77-86.
- Jackson, T. (2000). Management ethics and corporate policy: A Cross-Cultural Comparison”, *Journal of Management Studies*, 37: 3, May, ss. 349-369.
- Jacques, E. (1952). *The changing culture of a factory*. New York: Dryden Press.
- Jahangirov, N. (2012). Kültürel bir değişken olarak güç mesafesi ve cam tavan engeli arasındaki ilişkiler üzerine ampirik bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dış Ticaret Eğitimi.
- Kagitcibasi, Ç. (1994). Individualism and collectivism, in Kim, U., H. Triandis, C. Kagitcibasi, S.C. Choi, and G. Yoon (Eds.), *Individualism and Collectivism: Theory, Method, and Applications*, Newbury Park, CA: Sage.
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 73- 84.
- Kanungo, R.N. ve Jaeger, A.M. (1990). *Management in developing countries*. London: Routledge.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kaptan, F. Ve Korkmaz, H. (2002). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının hizmet öncesi fen öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve öz yeterlilik inanç düzeylerine etkisi. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18.
- Kashima, Y., Kashima, E., Farsides, T., Kim, U., Strack, F., Werth, L., and Yuki, M. (2004). Culture and context-sensitive self: A Amount and Meaning of Context-Sensitivity of Phenomenal Self Differ Across Cultures. *Self and Identity*, 3, 125-141.
- Kasuya, M. (2008). Classroom interaction affected by power distance. *Language Teaching Methodology and Classroom Research and Research Methods*. <http://www.cels.bham.ac.uk> .
- Khatri, N. (2009). Consequences of power distanc. Afyon Kocatepe Üniversitesi, İİBF Dergisi (C. XV, S. II, 2013) .Orientation in Organization, Vision, 13(1), 1-9.
- Kılınç,Ç., Kavgacı,H., Sezgin,F, ve Çalık,Ç. (2012). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 12 (4), 2487-2504
- Kırlıdoğ, M. ve Ağaoğlu, M. (2004). E-öğrenme öğrenci merkezli öğrenmeye yardımcı olabilir mi?, First International Conference on Innovations in Learning for the Future, İstanbul.
- Kim, U. (1994). Individualism and collectivism: Conceptual Clarification and Elaboration. *Individualism and Collectivism: Theory, Method, and Applications*”, Sage Publication, London.

- Kocadaş, B. (2002). Görsel medya ve şiddet kültürü (Orta Öğrenim Çağı Gençliğinin Şiddet Eğiliminde Görsel Medyanın Etkisi)- Malatya İli Uygulaması. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koç, C., (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturma Becerilerinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) Özel Sayı (1), 240-255
- Korkmaz, İ. (2003). Sosyal öğrenme kuramı. (Ed. Binnur, Y.) *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Koyuncu, İ. ve Haser, C. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı öz yeterlilik düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi.
- Kozan, M.K.ve İlter, S.S., (1994). Third party roles played by Turkish managers in subordinates conflicts. *Journal of Organizational Behavior*, C:15, 453-466.
- Köse, S.,Tetik, S. Ve Ercan, C.(2001). Örgüt kültürünü oluşturan faktörler . *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 7, 1.
- Kumar, R., ve Lal, R. (2006). The role of self-efficacy and gender difference among the adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 32(3), 249–254.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlilik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.

- Küçükyılmaz, A. ve Duban, N. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz yeterlilik inançlarının artırılabilmesi için alınacak önlemlere ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 1-23.
- Leei W.S. (2005). *Encyclopedia of School Psychology*, Sage Publication
- Leithwood, K. (2007). What we know about educational leadership. J.M.Burger, C. Webber ve P.Knick. (Eds.) *Intelligent Leadership*. Springer, 41-66
- Leung,K., Chiu,W.ve Au,Y. (1993). Sympathy and support for industrial actions: A justice analysis. *Journal of Applied Psychology*, 78, 781-787.
- Leung, K. ve Lind, E. A. (1986). Procedural justice and culture: effects of culture, gender, and investigator status on procedural preferences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 1134-1140.
- Lewin, K., Ronald, L. ve Ralph K.W. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created ‘Social Climates’”, *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Luszczynska, A., Gutie’Rrez-Don~A, B. Ve Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence From Five Countries. *International Journal of Psychology*, 40, 2, 80–89.
- Madson, L. and Trafimow, D. (2001). Gender comparison in the private, collective and allocentric selves. *The Journal of Social Psychology*, 141 (4), 551-559.
- Malone, Y. (2002). Social cognitive theory and choice theory: A Compatibility Analysis. *International Journal of Reality Therapy*, 22 (1), 10-13.

- Markus, H.R. ve Kitayama, S. (1991). Culture and the self: implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224–253.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- McLaughlin, M.W. ve Marsh, D.D. (1978). Staff development and school change. *Teachers College Record*, 80, 69-94.
- Mearns, J. (2004). The Social Learning Theory of Julian B. Rotter. <<http://psych.fullerton.edu/jmearns/rotter.htm>>, 19 Temmuz 2007’de indirildi.
- Meijer, C. ve Foster, S. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *Journal of Special Education*, 22, 378-385.
- Meijer, C. ve Foster, S. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *Journal of Special Education*, 22, 378-385.
- Midgley, C., Feldlaufer, H. ve Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247-258
- Minibaş Poussard, J. ve Erkmen, T., 2008, *Yönetim iletişim kültürü*. İstanbul: Arıkan Basım
- Moore, W. ve Esselman, M. (1992). Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience. Paper Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association, San Francisco.

- Muuss, R.E. (1996). Theories of adolescence. New York: McGraw-Hill.
- Rodrigues, C.A. (1998). Cutural classifications of societies and how They affect cross-cultural management, Cross Cultural Management : An International Journal, 5(3), 31-41.
- Oğulluk, H. (2010). Ortaöğretim kurumlarında örgüt kültürü. Yüksek lisans tezi. Gazi Osmanpaşa Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oktuğ, Z., Özden, M.S. (2013). Bireycilik / Toplulukçuluk ile Bireysel Yenilikçilik Eğilimi Arasındaki İlişkide İçsel Motivasyonun Biçimlendirici Rolü. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Aralık 2013, 14(2), 1-22.
- Oyserman, D., Coon, H. ve Kimmelmeier, M. (2002). Rethinking individualizm and collectivism: Evaluation and Theoretical Assumptions and Meta-Analyses, Psychological Bulletin, 128(1), 3-72.
- Oyserman, D., Coon, H. ve Kimmelmeier, M. (2002). Rethinking individualism and collectivism: Evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses”, Psychological Bulletin, 128(1), 3-72.
- Özdemir, S. (2000). Eğitimde örgütsel yenileşme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdemir, S.M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz yeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi, 54, 277-30.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. 26 Aralık 2002 tarihinde <http://www.emory.edu/EDUCATION/MFP/eff.html> adresinden erişildi.

- Plourde, L.A.(2001). The genesis of science teaching in the elementary school: the influence of student teaching. http://www.ed.psu.edu/CI/Journals/2001aets/su1_08_plourde.rtf.(07.08.2006)
- Podell, D., ve Soodak, L. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *Journal of Educational Research*, 86, 247-253.
- Ramamoorthy, N. ve Carroll C.F. (1998). Individualism/collectivism orientations and reactions toward alternative human resource management practices. *Human Relations*, 51(5), 571-588.
- Rose, J.S., ve Medway, F.J. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *Journal of Educational Research*, 74, 185-190.
- Ross, J.A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 51-65.
- Ross, J. A. ve Cousins, J.B. (1993). Patterns of student growth in reasoning about correlational problems. *Journal of Educational Psychology*, 85, 49-65.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. New York: Prentice-Hall
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik öğretmenliği okul deneyimi I uygulamalarına katılan öğretmen adaylarının öz etkililik-yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 163-170.
- Ögüt, A., Kocabacak, A. (2008). Küresellesme sürecinde Türk kültüründe yaşanan dönüşümün boyutları. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 23, 145-170.

- Özbakış, M.A. (2001). Yatay-dikey bireycilik ve toplulukçuluk değerlerinin ekip çalışması üzerine etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz yeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 54, 277-306.
- Özerkan, E. (2007). Öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler kavramları arasındaki ilişki.Yüksek Lisans Tezi. Edirne Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkan, Ö., Tekkaya,C. Ve Çakıroğlu, J. (2002). Fen bilgisi aday öğretmenlerin fen kavramlarını anlama düzeyleri, fen öğretimine yönelik tutum ve öz yeterlilik inançları. V. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresinde Sunulmuş Bildiri.
- Saklofske, D. H., Michayluk, I. O. ve Randhawa, B. S. (1988). Teachers' efficacy and teaching behaviors. Psychological Reports, 63, 407-414.
- Saklofske, D., Michayluk, J., Randhawa, B. Ve Ross, G. (2001). Teachers' efficacy and teaching behaviors. Psychological Reports, (63), 407-414.
- Saraç, C. (2001). Türk dili ve edebiyatı/ Türkçe öğretmeni adaylarının yeterlilikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Sargut, A.S. (1994). Kùltùrlerarası farklılaşma ve yönetim. Ankara: Verso Yayıncılık.

- Schwarzer, R. Ve Fuchs, R. (1995). Self-efficacy and health behaviors. To appear in: Conner M, Norman P. Predicting Health Behavior: Research and Practice with Social Cognition Models. Buckingham: Open University Press. trochim.human.cornell.edu/gallery/walkley/selfeff.htm – 20.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86.
- Seçer, B. (2007). Kariyer sermayesi ve istihdam edilebilirliğin iş güvencesizliği üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Senemoğlu N (1998). Gelişim öğrenme ve öğretim. *Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Özsen matbaası.
- Senemoğlu, N. (2004). Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya. Ankara: Gazi Kitabevi Tic.Ltd.Şti.
- Senemoğlu, N. (2005). Gelişim öğrenme ve öğretim. *Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N., Demirel, M., Yağcı, E. ve Üstündağ, T. (2009). Elementary school teachers' selfefficacy beliefs: A Turkish case. *Humanity ve Social Sciences Journal*, 4(2), 164-171.
- Seymen, O. A., T. Bolat, S. Güney, B. Aydın, H. Çeken, T. Durukan, Z. Eser, A. Gökdeniz, K. Gül, E. C. Karadağlı, O. Ve Bolat, M. Gül, O. Çekirge, T. (2005). Küresellesme ve Çok Uluslu İşletmecilik. Ankara: Nobel Yayınları.

- Sharp, C. (2002). Study support and the development of self-regulated learner. *Educational Research*, 44(1), 29-42.
- Smith, H.J.; Tyler, T.R.; Huo, Y.J.; Ortiz, D.J. ve Lind, E.A. (1998). The self-relevant implications of the group-value model: Group membership, self-worth, and treatment quality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 34, 470-493.
- Snyder C R ve Lopez S. (2002). *Handbook of positive psychology*. Oxford University Press US. Educational Administration: Theory and Practice Spring 2008, Issue 54, pp: 277-306
- Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout .J *Educ Psychol* , 99(3), 611-625.
- Snyder, C.R. ve Lopez S. (2002). *Handbook of positive psychology*. Oxford University Press US.
- Sofyalıoğlu, Ç. ve Aktaş, R. (2001). Kültürel farklılıkların uluslararası işletmelere etkisi. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 7(1), 75–92
- Soodak, L. ve Podell, D. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27, 66-81.
- Spencer-Oatey, H. (1997). Unequal relationships in high and low power distance societies”. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 28(3), 284-302.
- Stipek, D. (1998). *Motivation to learn from theory to practice*. (3rd Edition). USA: Allyn and Bacon,

- Tracz, S. M. ve Gibson, S. (1986). Effects of efficacy on academic achievement. Paper presented at the annual meeting of the California Educational Research Association, California.
- Triandis, H. C., ve Suh, E. M. (2002). Cultural influences on personality. *Annual Review of Psychology*, 53, 133–160.
- Taşkın, Ç. Ş. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Öğretmen öz yeterlilik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlilik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 63-75.
- Taştan, S. (2012). Kültürlerarası farklılıklar, yönetim ve insan kaynakları yönetimine etkisi. <http://www.ikademi.com/uluslararası-insan-kaynakları-yonetimi/917-kulturlerarası-farklılıklar-yonetim-ve-insan-kaynakları-yonetimine-etkisi.html>, 20.07.2012.
- Terzi, A.R. (2004). Üniversite öğrencilerinin güç mesafesi ve belirsizlikten kaçınma algıları üzerine bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 65-76.
- Triandis, HC. (1994). *Culture and social behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Triandis, HC. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview
- Triandis, H.C.(2001). Individualism- collectivism and personality. *Journal of Personality* , 69(6), 907-924.
- Triandis, H.C. ve Eunkook M.S. (2002). Cultural influences on personality. *Annual Review of Psychology*, 53, 133-160.

- Tse, D.K., Francis, J. ve Walls, J. (1994). Cultural differences in conducting intraand inter-cultural negotiations: A Sino-Canadian comparison”. Journal of International Business Studies, 25, 537-555.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. Teaching and Teacher Education, 17(7), 783-805.
- Üredi, I. ve Üredi, L., (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, bulundukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz yeterlilik inançlarının karşılaştırılması. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (2).
- Vardarlı, G. (2005). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin genel öz yeterlilik düzeylerinin yordanması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Voronov, Maxim ve Singer, Jefferson A. (2002). The Myth of IndividualismCollectivism: A Critical Review”, The Journal of Social Psychology, 142 (4).
- Yalçın, E. (2004). Kültür ile şekillenen çatışma tepkileri üzerine bir uygulama. Çukurova Üni Enstitü Dergisi,13,2.
- Yakut, H. (2012). Örgütsel davranışta kültürler arası etik çalışmaları Üzerine Bir Eleştiri. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi:1, Sayı:15
- Yalçın, A., Erçen,Y., Esmeray, A. (2004). Kültür ile şekillenen çatışma tepkileri üzerine bir uygulama. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(2), 201-217.

- Yaman, E. ve Irmak, Y. (2010). Yöneticiler ve öğretmenler arasındaki güç mesafesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(13), 164 – 172.
- Yaman, S., Cansüngü, Ö. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz yeterlilik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(3), 355-364.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M., ve Ersoy, A. (2006). Self-efficacy perceptions of teacher candidates in the primary school teacher training program regarding subject area teaching, Paper presented at The Second World Curriculum Studies Conference, May 21-24.
- Yeşilyaprak, B.(2002). Gelişim ve öğrenme psikolojisi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel öz yeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. Türk Psikiyatri Dergisi, 21 (4), 301-308.
- Yılmaz, M ve Köseoğlu, P. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz yeterlilik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, (27), 260-267.
- Yılmaz, K. ve Bökeoğlu, Ç. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41 (2), 143-167.
- Zararsız, N. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının incelenmesi (İstanbul Sultanbeyli İlçesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal üniversitesi.

- Zimmerman, B.J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Wasti, A.S. ve Erdil, E.S. (2007). Bireycilik ve toplulukçuluk değerlerinin ölçülmesi: Benlik Kurgusu ve INDCOL Ölçeklerinin Türkçe Geçerlemesi”. *Yönetim Araştırmaları Dergisi* ,7, 39-66.
- Williams, B. (2003). The worldview dimensions of individualism and collectivism implications for counseling. *Journal of Counseling and Development*, 81, 370-374.
- Woolfolk, A.E., Rosoff, B. ve Hoy, W.K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148.
- Woolfolk- Hoy, A.ve Burke-Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Wolters, C. A., ve Daugherty, S. G. (2007). Goals structures and teachers’ sense of efficacy: their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99 (1), 181-193.

EKLER

EK-1 Öğretmenlik Mesleği Öz Yeterlilik İnançları Ölçek Formu

EK-2 Örgütsel Bireysellik ve Toplulukçuluk Ölçeği Formu

EK-3 Güç Mesafesi Ölçeği

EK-4 Ölçek Kullanım İzni

EK-5 Araştırma İzni Onayı

EK-6 Özgeçmiş

EK-1 Öğretmenlik Mesleği Öz Yeterlilik İnançları Ölçek Formu

Değerli Sınıf Öğretmenleri,

Aşağıda yer alan soru formu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda yürüttüğüm “Sınıf öğretmenlerinin bireyselci/ toplulukçu örgüt yapısı ve güç mesafesine ilişkin algılarının öz yeterlilik inançlarına etkisi” konulu tez çalışmamın veri toplama aracıdır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar bilimsel, etik kurallara özen gösterilerek kişi isimleri dikkate alınmaksızın değerlendirmeye alınacaktır.

Anket formundaki soruları cevaplarken size en yakın gelen cevabı derecesine göre işaretlemeniz yeterlidir.

Araştırmanın amacına ulaşması, açıklamaları ve soruları dikkatle okumanıza, cevapları özenle seçmenize ve hiçbir soruyu cevapsız bırakmamanıza bağlıdır.

Göstermiş olduğunuz ilgi ve emek için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Saadet YÜKSEL

Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim A.B.D
Sınıf Öğretmenliği B.D.
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

1. Cinsiyetiniz: Bay () Bayan ()
 2. Eğitim Durumunuz: Yüksekokul () Fakülte () Yüksek Lisans/Doktora ()
 3. Mesleki Kıdeminiz: 1-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16-20 Yıl () 21 yıl+()
 4. Yaşınız: 20-30 Yaş () 31-40 Yaş () 41-50 Yaş () 51-60 Yaş ()
 60 ve üzeri yaş ()

	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
1.Çeşitli değerlendirme stratejilerini kullanıyorum					
2.Öğrencilerin kafası karıştığı zaman alternatif açıklama veya örnekler verebilirim					
3.Öğrenciler için iyi sorular hazırlarım					
4.Sınıfınızda alternatif stratejiler uygularım					
5.Öğrencilerin zor sorularına uygun cevaplar verebilirim					
6.Öğrencilerin seviyelerine uygun şekilde dersleri planlayabilirim					
7.Öğrettiğim şeyleri öğrencilerin anlama seviyelerini ölçebilirim					
8.Çok yetenekli öğrenciler için uygun öğretim etkinliklerini belirleyebilirim					
9.Sınıfta rahatsız edici davranışları kontrol edebilirim					
10.Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlayabilirim					
11.Sessiz veya yaramaz öğrencilerin ilgisini derse çekebilirim					
12.Öğrencilerle bir sınıf yönetimi sistemi oluşturabilirim					
13.Ders süresince problemleri öğrencileri kontrol edebilirim					
14.Öğrencilerin saygısızlıklarına engel olabilirim					
15.Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerimi açıkça belirtebilirim					
16.Düzenli şekilde etkinliklerin yapılması için kuralları uygularım					
17.Öğretim etkinliklerini öğrencilerin iyi şekilde yapacaklarına inanırım					
18.Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerine yardım ederim					
19.Öğretim etkinliklerinde ilgisiz olan öğrencileri motive edebilirim					
20.Okulda çocuklarının başarılı olmalarına yardım eden ailelere destek olurum					
21.Başarısız bir öğrencinin öğrenmesini sağlayabilirim					
22.Öğrencilerin eleştirel düşünceleri için yardım ederim					
23.Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştiririm					
24.Çok sorunlu öğrencilerle iletişim kurabilirim					

EK-2 Örgütsel Bireysellik ve Toplulukçuluk Ölçeği Formu

BÖLÜM II

Lütfen aşağıdaki sorular için kuruluşunuzun olması gereken ortamını DEĞİL, MEVCUT ORTAMINI düşününüz. Soruları hem kişisel tecrübelerinize hem de gözlemlediğiniz ya da işittiğiniz şeylere göre cevaplayınız. Bu sorularda “çalışanlar” ile kasıt siz, çalışma arkadaşlarınız ve sizinle aynı düzeyde çalışan kişilerdir. Aynı şekilde “amir” ile kastımız sizin amiriniz, o düzeydeki diğer insanlar ve daha üst yöneticilerdir.

1	2	3	4	5
Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılıyorum ne katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum

	1	2	3	4	5
Örgütsel Toplulukçuluk Maddeleri:					
1.Çalışanlara aile fertleri gibi göz-kulak olunur.					
2.Yöneticiler ve amirler sadık çalışanlara karşı koruyucu ve cömerttirler.					
3.Birisi işe alındıktan sonra, o çalışanın maddi ve manevi iyiliği gözetilir.					
4.Kuruluşun başarıları ve başarısızlıkları ile ilgili sorumluluğu herkes paylaşır.					
5.Çalışma yöntemlerindeki değişikliklerle ilgili kararları üstler ve çalışanlar birlikte alırlar.					
6.Herkes kuruluşun başarısını etkileyecek büyük kararlar hakkında bilgilendirilir.					
7.Hiyerarşik kademesi ne olursa olsun, çalışanlar birbirlerinin görüşlerini göz önüne alırlar.					
Örgütsel Bireysellik Maddeleri:					
1.Çalışanlar işlerinde bağımsız olmaya değer verirler.					
2.Her çalışan, kendi özgün potansiyelini gerçekleştirmeye teşvik edilir.					
3.Çalışanların kendi başlarına düşünme yeteneklerine değer verilir.					
4.İyi bir fikir sunan kişi, yönetimin fikrin kendine ait olduğunu bilmesini sağlar.					
5.Performansı yüksek olan ekiplerde sıvırlan (göze çarpan) kişiler ödüllendirilir.					
6.Çalışanlar arasında rekabet kabul edilir.					

EK-3 Güç Mesafesi Ölçeği**BÖLÜM III**

Aşağıdaki ifadelerde size en yakın gelen seçeneği işaretleyiniz.	(1) Kesinlikle Katılmıyorum	(2) Kısmen Katılmıyorum	(3) Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	(4) Kısmen Katılıyorum	(5) Tamamen Katılıyorum
1.Yöneticiler işle ilgili çoğu kararlarını astlarına sormadan almalıdır.					
2.Bir yöneticinin astlarıyla olan ilişkisinde sıklıkla konumu gereği sağladığı yetki ve gücü kullanması gerekir.					
3.Yöneticiler işle ilgili konularda nadiren çalışanlarının görüşlerini almalıdır.					
4.Çalışanlar, yöneticilerinin işle ilgili verdiği kararlara karşı çıkmamalıdır.					
5. Yöneticiler önemli işleri astlarına delege etmemeli; kendileri yapmalıdır.					

EK-4 Ölçek Kullanım İzni

Gönderen: Şeyda Akyol <sakyol@marmara.edu.tr>

Gönderildi: 29 Ocak 2014 Çarşamba 19:07

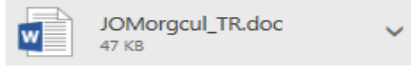
Kime: Saadet Yüksel

Konu: Re: Ölçek izni

Merhaba Saadet Hanım,
Doktora tezinin uygulama kısmında yer alan ölçeği referans gösterme şartıyla tabiki kullanabilirsiniz.
İyi çalışmalar dilerim.
Yrd.Doç.Dr.Şeyda Akyol

2014-01-28 16:03, Saadet Yüksel yazmış:

Merhaba Şeyda hanım,
Üzerinde çalışmakta olduğum tez çalışmamda kullanmak üzere "ÖRGÜT KÜLTÜRÜNDE GÜÇ MESAFESİ VE LİDERLİK İLİŞKİSİ" konulu doktora tezinizde kullandığınızı; Dorfman ve Howell (1988)'in geliştirdiği Güç Mesafesini ölçmeye yönelik ölçeği izninizle kullanmak istiyorum. Saygılarımı sunarım..



İndir OneDrive - 47 KB numuna kaydet

Gönderen: Arzu Wasti <awasti@sabanciuniv.edu>

Gönderildi: 9 Ekim 2013 Çarşamba 12:37

Kime: Saadet Yüksel

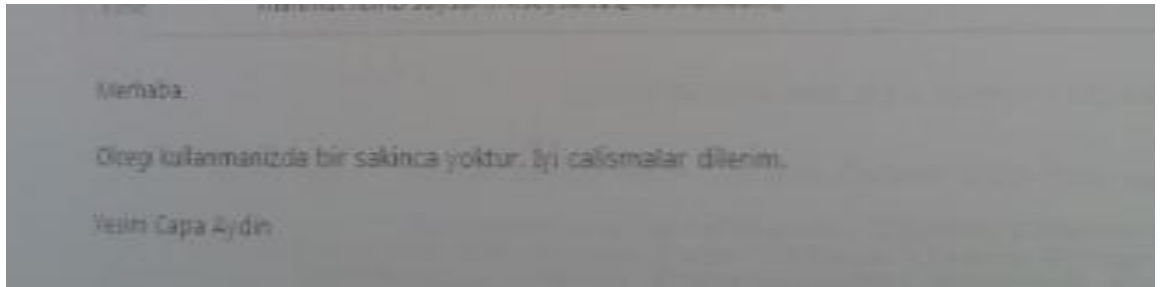
Konu: Re: Rica

Ekte gönderiyorum Saadet Hanım, iyi çalışmalar,

Arzu

2013/10/8 Saadet Yüksel <saadetyuksel_90@hotmail.com>

İyi Günler Arzu Hanım,
Yapacağım tez çalışmada örgütsel bireysellik ve kolektivizm ölçeğini izninizle kullanmak istiyorum.
Saygılarımla



EK-5 Araştırma İzni Onayı



**T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

14/02/2014

Sayı : 12018877/604.01.02/664161
Konu: Saadet YÜKSEL
Araştırma İzni

**ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)
BOLU**

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b) 28/01/2014 tarih ve 60 sayılı yazınız.
c) 14/02/2014 tarih ve 12018877/604.01.02/661747 sayılı Valilik Onayı

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Saadet YÜKSEL'in "Sınıf Öğretmenlerinin Özyeterlilik ile Bireysellelilik Kolektivizm ve Güç Mesafesi Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması için kullanacağı Ölçekleri, Müdürlüğümüz Karşıyaka Konak, Gazimir, Balçova, Narlıdere, Güzelbahçe, Bayraklı ve Karabağlar ilçelerine bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulamak istediği ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine ilişkin Taahhütnome Tutanağı doldurulup, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Dr. Yurdağül ARIKAN
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER:
1- Valilik Onayı (1 sayfa)
2- Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)
3- Taahhüt Formu (1 sayfa)
4-Onaylı Veri Araçları (2 sayfa)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunun 5 nci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalandıktan sonra teyid edilip, e-imza organımızdan adresinden 22064bcb637nc9a0642dd kodu ile yapılabilir.

İmza: İmza Konu: C Blok Kat: 3. Kat Etiler İlçe Eğitim Enstitüsü 1. Bina - Kocak İZMİR
Elektronik Ad: izmir.meb.gov.tr

EK-6 Özgeçmiş**ÖZGEÇMİŞ**

Adı ve Soyadı : Saadet YÜKSEL
Doğum Tarihi ve Yeri : 08.11.1990/ Divriği
Medeni Durumu : Bekar

Eğitim Durumu

Mezun Olduğu Lise : İzmir/Menemen Yabancı Dil Ağırlıklı Lise,2008
Lisans Diploması : Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Sınıf Öğretmenliği Bölümü,2012
Yüksek Lisans Diploması : Abant İzzet Baysal Üniversitesi, İlköğretim
Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı,2016

Tez Konusu : Sınıf Öğretmenlerinin Bireyselci- Toplulukçu
Örgüt Yapısı ve Güç Mesafesine İlişkin Algılarının Öz Yeterlilik İnançlarına Etkisi

Yabancı Dil / Diller : İngilizce, Almanca.

İş Deneyimi

Rota Koleji-İzmir, 2014

E-Posta

: saadetyuksel_90@hotmail.com

